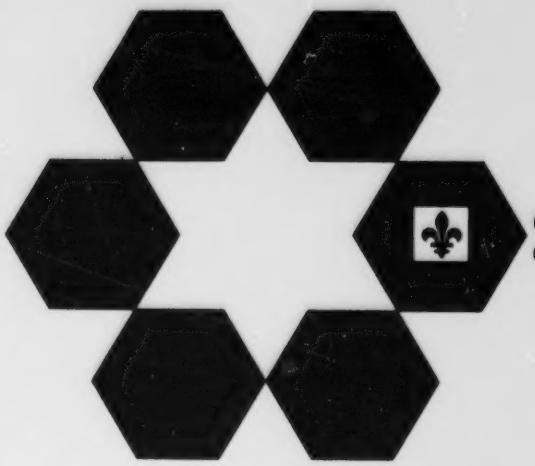
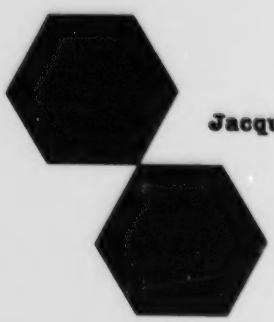
ÉTUDES ET DOCUMENTS 6



Conseil supérieur
de l'éducation

Propositions et politiques sur l'école: principales interventions des dix dernières années



Jacques de Lorimier

Québec

89-01246/

PROPOSITIONS ET POLITIQUES SUR L'ÉCOLE: PRINCIPALES INTERVENTIONS DES DIX DERNIÈRES ANNÉES

La série **Études et documents** comprend des textes de différents types: études, analyses documentaires, recherches exploratoires, rapports d'entrevues, analyses statistiques etc.

Le contenu de ces documents, essentiellement technique et documentaire, n'engage pas la responsabilité du Conseil supérieur. Celui-ci en autorise la diffusion mais chaque document demeure sous l'entière responsabilité du signataire.

L'étude documentaire intitulée **Propositions et politiques sur l'école: principales interventions des dix dernières années** a servi au Conseil pour la préparation de plusieurs dossiers, notamment pour le rapport annuel 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation intitulé: **L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence.**

ISBN 2-550-14096-6
Dépôt légal: premier trimestre 1988
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIERES

PAGE

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1: LE LIVRE VERT ET LA CONSULTATION SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE-SECONDAIRE 5

1. L'enseignement primaire-secondaire à l'échelle internationale 5

2. Le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire 8

2.1 Lignes de fond 9

2.2 Les objectifs et les acquis de la réforme scolaire antérieure 10

2.3 L'école primaire et l'école secondaire 12

2.3.1 Un idéal proposé 12

2.3.2 L'école primaire 14

2.3.3 L'école secondaire 17

2.4 La gestion, la participation et le projet éducatif 20

3. La consultation sur le Livre vert 23

3.1 Ampleur et déficiences de la consultation 23

3.1.1 Une vaste réflexion collective, mais non sans lacunes 23

3.1.2 Des critiques sur le Livre vert 26

3.2 L'expression de l'opinion publique 29

3.3 Dix ans après: les "États généraux sur la qualité de l'éducation" 33

CHAPITRE 2: L'ÉNONCÉ DE POLITIQUE "L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE" 37

1. L'uniformité et la diversité dans le système 37

2. Les finalités et les objectifs de l'enseignement primaire-secondaire 39

PAGE

2.1 Le contexte historique et critique 40

2.2 Le type de message contenu dans l'énoncé 41

2.3 La progression visée dans les apprentissages des enfants et des adolescents 43

2.4 Une alliance entre divers courants de pensée 45

3. Les programmes, les moyens didactiques et l'évaluation 47

3.1 Les programmes 47

3.2 Les moyens didactiques 48

3.3 L'évaluation 50

4. L'organisation scolaire 51

4.1 L'éducation préscolaire 51

4.2 L'organisation de l'école primaire 51

4.3 L'organisation de l'école secondaire 53

5. Le projet éducatif de l'école et la participation 54

6. Les politiques à l'égard de groupes particuliers 57

CHAPITRE 3: L'OPÉRATION "NOUVEAUX PROGRAMMES" 59

1. Les attentes et les réticences à l'égard des programmes d'études 59

2. La "spécification" des programmes 60

2.1 Les hésitations préalables 61

2.2 Le cadre d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques 63

2.3 Les choix inhérents à la spécification 65

3. Les aménagements ultérieurs 71

3.1 La diversité et la recherche de cohérence 72

PAGE

3.2 L'adaptation des programmes ou l'adaptation de l'enseignement? 74

3.3 "Les cheminements particuliers de formation de base" .. 77

4. Un ensemble en voie d'achèvement 78

CHAPITRE 4: LES "RÉGIMES PÉDAGOGIQUES" 81

1. Les fonctions des régimes pédagogiques dans le système 82

2. Les règlements no 1 et no 7 83

2.1 L'école primaire 83

2.1.1 La formation primaire 84

2.1.2 L'organisation de l'école primaire 85

2.2 L'école secondaire 90

2.2.1 La formation secondaire 91

2.2.2 L'organisation de l'école secondaire 92

3. La consultation sur le Livre vert: la pondération des matières dans la formation 96

4. Les nouveaux régimes pédagogiques 100

4.1 Des continuités 101

4.2 Les choix des nouveaux régimes 103

4.3 L'équilibre de la formation 108

4.4 D'autres avenues possibles 112

CHAPITRE 5: LES POLITIQUES AFFÉRENTES 117

1. Les politiques générales 118

1.1 La formation professionnelle des jeunes 118

PAGE

1.1.1 Le cheminement antérieur à la politique 119

1.1.2 L'énoncé de politique et son aboutissement 122

1.1.3 La formation professionnelle dans les pays de L'OCDE: prospective 127

1.2 L'évaluation dans le système 129

1.2.1 L'évaluation des apprentissages 130

1.2.2 L'évaluation reliée à la sanction des études ... 133

1.2.3 L'évaluation du système: les programmes d'études 138

2. Les politiques particulières 143

2.1 Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage 143

2.1.1 Des services le plus près possible de la classe régulière 144

2.1.2 Le point de la situation 146

2.2 Les milieux économiquement faibles 147

2.2.1 "Une approche évolutive et expérimentale" 148

2.2.2 Les moyens d'action envisagés 150

2.2.3 Des succès relatifs, des questions qui surgissent 153

2.3 Les groupes ethniques et la diversité culturelle 156

2.4 Les élèves doués et talentueux 159

CHAPITRE 6: L'AMÉNAGEMENT DES STRUCTURES SCOLAIRES 163

1. Le projet éducatif de l'école dans une gestion décentralisée du système 164

1.1 Les hypothèses du Livre vert 164

PAGE

1.2 Rejet de l'hypothèse privilégiée par le gouvernement .. 166

1.3 Un nouveau statut pour l'école? 168

1.4 Corollaire: des commissions scolaires intégrées 170

2. La participation de ceux qui sont le plus près de l'activité pédagogique dans l'école 171

2.1 La participation des parents avant la restructuration scolaire 171

2.2 Vers un équilibre de la participation des divers partenaires 173

3. L'ajustement des structures du système à une réalité sociale pluraliste: la religion et la langue 174

3.1 Ce qui a changé 174

3.2 Ce qui demeure inchangé 175

CONCLUSION: QUELQUES THÈMES TRANSVERSAUX 177

1. La formation de base au secondaire 177

2. Les filières de la formation 179

3. Des filières et des "voies" aux formules de regroupement des élèves 180

4. La qualité de l'éducation 181

5. L'accessibilité du système d'éducation 184

BIBLIOGRAPHIE 187

INTRODUCTION

Proposition et politiques sur l'école est une étude documentaire sur le primaire-secondaire[1].

Depuis vingt ans - depuis le Rapport Parent[2], - divers documents portent sur l'école primaire et sur l'école secondaire au Québec: synthèses de consultations publiques et plans d'action gouvernementaux, règlements ministériels, rapports et recommandations d'organismes, textes administratifs, documents d'orientation, programmes d'études, instruments d'appoint pédagogiques, etc.

Cette masse documentaire comporte de grandes richesses. Cependant, ce type de document ne "s'apprivoise" pas facilement, comme dirait le Petit Prince de Saint-Exupéry. Le lecteur studieux doit faire preuve de beaucoup de patience pour dégager les points forts dans l'avalanche des discours. Le lecteur pragmatique doit casser l'écorce aride des textes pour en découvrir le noyau et transformer le discours en action. L'un et l'autre ont besoin de saisir les rapports possibles entre les diverses sources documentaires, leur continuité ou leur discontinuité. D'où l'intention dominante de la présente étude: comprendre les grandes interventions qui visent à renouveler des aspects importants du

---

1. L'étude n'exclut pas le préscolaire, mais porte principalement sur l'école primaire et sur l'école secondaire. Pour bien marquer la continuité et l'unité de la formation à l'école, nous utiliserons parfois l'expression "primaire-secondaire".

2. Rapport Parent: il s'agit du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 3 tomes, 1963-1966.

système d'éducation, les situer au moment où elles apparaissent et voir leurs prolongements dans le système. Le souci principal de l'étude consiste donc à discerner des fils conducteurs dans le système d'éducation, notamment au cours des dix dernières années, à partir de sources très diversifiées.

Cette intention dominante suppose un type de lecture bien défini: une lecture non engagée, mais critique; une lecture qui ne prend pas parti pour ou contre, mais qui doit être sans complaisance; une lecture qui tente de découvrir l'intelligence des événements. Ce type de lecture peut conduire à dégager des choix éducatifs et des choix de société inhérents au système d'éducation; les continuités et les récurrences; les gestes posés ou les décisions prises jamais remises en question comme des pages tournées qu'on ne veut plus relire; les cohérences ou les incohérences; les idées qui surgissent, dorment, s'étiolent ou resurgissent; les reprises cycliques de décennie en décennie; les réformes esquissées et vite envoyées aux oubliettes, mais aussi les réformes qui comptent et se parachèvent.

La méthode suivie et le plan retenu pour l'ensemble de l'étude dépendent à la fois de la nature des sources et du type de lecture adopté. En effet, les sources sont datées; elles appartiennent à tel ou tel ordre d'enseignement; à l'analyse, chacune n'a pas le même poids dans l'aménagement ou le renouvellement du système. L'intuition jointe à l'analyse permet d'identifier ce qu'on pourrait appeler les "textes fondateurs". Ces textes ne sont pas toujours de même nature: tantôt c'est un rapport d'organisme consultatif, tantôt c'est un énoncé de politique gouvernementale, tantôt c'est un rapport de commission d'enquête. Autour de ces textes fondamentaux, les autres sources tissent un réseau de relations où les idées et les thèmes tantôt préparent, tantôt prolongent, tantôt amplifient les thématiques dominantes.

Le plan de l'étude est simple. Après avoir rappelé l'horizon international des systèmes éducatifs, un premier chapitre fait ressortir les principaux éléments de l'époque de "redressement" inaugurée par le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire et par la consultation autour de ce document. Le deuxième chapitre est consacré à l'énoncé de politique L'École québécoise. Le troisième chapitre analyse l'opération "nouveaux programmes". Le chapitre quatre traite des régimes pédagogiques. Le cinquième chapitre présente et situe les politiques afférentes aux régimes pédagogiques. Le chapitre six aborde des points importants reliés à l'aménagement des structures de l'enseignement primaire-secondaire.

Un deuxième ouvrage complète la présente étude. Intitulé Propositions et politiques sur le collège et l'université, ce volume étudie les documents qui contiennent les principales interventions dans l'enseignement supérieur au cours des dix dernières années. La lecture de cette deuxième étude permettra au lecteur, studieux ou pragmatique, de se construire une vision plus large de l'ensemble du système éducatif du Québec, car les textes fondamentaux conduisent à centrer l'attention sur des aspects majeurs qui reviennent dans tous les ordres d'enseignement: la formation comme thème prioritaire; ce qui conditionne la formation, c'est-à-dire, l'organisation scolaire, les régimes pédagogiques, les programmes d'études; la gestion du système et des parties du système, reliée aux questions de pouvoir et de participation dans le système; les rapports entre le système et ceux pour qui il existe, c'est-à-dire les élèves ou les étudiants; les liens entre le système et la société à l'un ou l'autre des moments de son évolution au cours des dix dernières années.

CHAPITRE 1: LE LIVRE VERT ET LA CONSULTATION SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE-SECONDAIRE

Moins de quinze ans après la réforme[1] de l'éducation qui devait doter le Québec d'un système d'enseignement moderne, une vaste opération de renouveau allait s'enclencher pour remodeler l'école primaire et l'école secondaire. Cette période récente, que l'on peut situer de 1977 à 1987, commence avec le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec et se poursuit encore aujourd'hui. A la suite de la parution du Livre vert, il faut considérer cinq autres éléments de l'histoire contemporaine de l'enseignement primaire et secondaire: l'énoncé de politique, le renouvellement des programmes d'études, les nouveaux régimes pédagogiques, les politiques afférentes, l'entreprise de restructuration scolaire.

Le premier chapitre met en lumière le Livre vert et la consultation qui l'accompagne, après avoir brièvement rappelé la place de l'enseignement primaire-secondaire dans les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE.

1. L'enseignement primaire-secondaire à l'échelle internationale

L'enseignement primaire-secondaire, notamment l'enseignement obligatoire[2], est considéré comme "la partie vitale de tous les systèmes

---

1. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 5 volumes, 1961-1966.

2. L'expression "enseignement obligatoire" englobe habituellement l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Au Québec, l'obligation légale d'aller à l'école, qui cesse à quinze ans révolus, coïncide en pratique avec la 4e année d'études secondaires. Comme l'expression "enseignement obligatoire" est peu usitée au Québec, on parlera plutôt de primaire-secondaire dans le système éducatif québécois.

d'enseignement modernes[3]". Aussi, depuis vingt ans, les pays de l'OCDE consacrent des ressources financières importantes pour améliorer les conditions matérielles des écoles et pour mener à bien des réformes d'organisation, des changements de structures, le renouvellement des programmes d'études. Malgré ces efforts considérables, des difficultés persistent. La prolongation de la scolarité et la diminution des possibilités d'emploi chez les jeunes confèrent une plus grande acuité à des problèmes, comme celui des mauvais résultats scolaires et celui de la sélection retardée, auxquels s'ajoute celui de l'analphabétisme fonctionnel. On s'interroge donc sur la manière de rendre les écoles plus efficaces et l'on songe à leur donner de nouveaux objectifs.

D'après les experts de l'OCDE, les réformes ont jusqu'ici été trop centrées sur des questions d'organisation. De plus, ces réformes portaient surtout sur le secondaire, puisqu'au primaire les problèmes de sélection ne se posent généralement pas avec la même acuité. Au secondaire, on a vu apparaître l'"école unique[4]", soit sous forme d'école commune au premier cycle, soit sous forme d'école polyvalente. Dans les deux cas, on a souvent promu la constitution de groupes d'élèves hétérogènes plutôt qu'"homogènes" du point de vue du rythme d'apprentissage. Par ailleurs, se sont développées, en parallèle, des écoles plus sélectives comme les "magnet schools" aux Etats-Unis.

---

3. O.C.D.E., L'Enseignement obligatoire face à l'évolution de la société, Paris, 1983, p. 3.

   Voir aussi: OCDE, L'Avenir de l'enseignement dans des conditions sociales, économiques et techniques nouvelles, Réunion du comité de l'éducation au niveau des ministres, troisième partie, Les Réponses de l'éducation dans les années 80, chapitre 6, La Mission de l'enseignement obligatoire, Paris, 1984.

4. En France, par exemple, après la réforme Haby, La Réforme du système français (1977), le projet Louis Legrand, Pour un collège démocratique (1982) a montré à quelles conditions pouvait se développer l'école unique.

Pour ce qui a trait aux programmes d'études, les critiques de l'enseignement obligatoire ont amené des réformes qui subissent, à leur tour, de nouvelles critiques. Ainsi, on a critiqué le caractère trop diffus et trop abstrait des contenus des anciens programmes, le trop grand nombre de matières à options et de choix individuels, les méthodes pédagogiques trop permissives. A ces programmes anciens, ont succédé des programmes élargis, favorisant un enseignement plus personnalisé et opérant le passage d'un apprentissage trop purement cognitif à un épanouissement intellectuel et social. Aujourd'hui, de nouvelles critiques surgissent, dénonçant l'absence, chez l'élève, de la maîtrise des compétences cognitives de base et la baisse générale du niveau des études. En réaction, une nouvelle tendance se superpose et se substitue à celle qui avait contribué à "ouvrir" les anciens programmes. On réclame le retour à l'enseignement des connaissances de base ("Back to the Basics[5]"). Les nouvelles priorités consistent à aider l'élève à atteindre un niveau convenu de compétence dans les connaissances et techniques de base, à offrir à tous les élèves un tronc commun de matières et quelques options, à réserver des périodes pour aider ceux qui ont l'intention de quitter l'école à la fin de la scolarité obligatoire. Le mouvement "Back to the Basics" souligne la nécessité d'une évaluation permettant aux autorités de l'enseignement de déterminer si les résultats obtenus par les élèves et les écoles sont aussi élevés que possible et conformes aux exigences actuelles de la société.

Les études de l'OCDE reconnaissent, enfin, qu'une clé importante n'a pas été utilisée au cours des récentes réformes de l'enseignement, soit les enseignants. On reconnaît, en principe, que les élèves peuvent faire des études sérieuses, s'ils ont des maîtres qualifiés et motivés. Cependant, la contribution des enseignants aux réformes de

---

5. Voir, par exemple, The National Commission of Excellence in Education, A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform, an Open Letter to the American People. A Report to the Nation and the Secretary of Education, United States Department of Education, 1983.

l'enseignement a souvent été oubliée. En conséquence, les réformes passent et les enseignants continuent d'utiliser les mêmes méthodes. C'est pourquoi on considère que la formation permanente devrait faire partie intégrante de la vie professionnelle des enseignants.

Les efforts récents des pays de l'OCDE tendent à renouveler la perspective sur la qualité de l'enseignement. Après les réformes des structures, de l'organisation et des programmes d'enseignement, de nouvelles convictions se forgent: une recherche de la qualité devrait se traduire par des améliorations moins faciles à quantifier que celles des vingt dernières années. "Les autorités de l'enseignement, à tous les niveaux de la hiérarchie, doivent dès maintenant se demander quelle sera la nature de l'enseignement obligatoire dans dix ou vingt ans, ce que la société attendra alors de l'école, et ce que l'école attendra de la société[6]."

2. Le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire

Le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire[7] se présente comme une proposition de renouveau, soumise à la population, tantôt sous forme de consultation, tantôt sous forme de décisions déjà prises. Il contient en germe la plupart des orientations et des mesures qui tendent, encore aujourd'hui, à modifier l'enseignement primaire-secondaire. L'importance de ce document apparaît avec netteté lorsqu'on fait la synthèse de ses composantes principales: ses lignes de fond, ses propositions sur l'enseignement primaire et sur l'enseignement secondaire, ses hypothèses de décentralisation de la gestion du système.

---

6. O.C.D.E., L'Enseignement obligatoire face à l'évolution de la société, p. 141.

7. Dans la suite du texte, on utilisera l'abréviation L V ou Livre vert dans le but d'alléger le texte.

2.1 Lignes de fond

Un diagnostic, un impératif, une tendance constituent les trois lignes de fond du Livre vert.

Le diagnostic général du Livre vert s'appuie sur une série de constatations et de critiques: l'école publique est blâmée pour l'imprécision de son orientation et des ses objectifs; les programmes d'études sont trop flous et l'évaluation des progrès de l'élève est improvisée; la qualité des services offerts est inégale; on souligne le manque d'exigences à l'école à l'endroit des élèves; chez ces derniers, on note le manque de rigueur de discipline et d'esprit de travail; on est insatisfait de la formation intellectuelle des jeunes, déçu de leur préparation inadéquate aux études supérieures ou au marché du travail; on déplore la dépersonnalisation de l'école secondaire; on regrette la distance croissante qui sépare l'école de la population; enfin, on dénonce les conflits scolaires et la bureaucratisation du système.

Un impératif s'impose à la suite d'un tel diagnostic: il faut donner à la réforme scolaire des années 60 un second souffle axé désormais sur un effort de qualité: mieux définir les orientations et les méthodes de l'école, notamment par des programmes d'enseignement plus précis, des outils pédagogiques mieux adaptés, fournir un encadrement plus soutenu aux élèves. Il faut procéder d'urgence à un "redressement" axé sur un renouveau, plutôt qu'à un bouleversement radical. La philosophie implicite de l'éducation qui préside à un tel redressement pourrait s'énoncer succinctement de la manière suivante: obtenir la qualité par la précision et l'"exigence".

Une tendance s'exprime à travers ce diagnostic et cet impératif: après quinze ans d'efforts pour moderniser le système scolaire et le rendre

plus accessible, après les années 60 vouées à la réforme administrative, "la présente décennie doit être consacrée à l'humanisation du système scolaire[8]". Cette humanisation du système comporte deux volets: la personnalisation de la formation de l'élève, en même temps que le rapprochement de la structure et du milieu, notamment par une présence plus soutenue et plus importante des parents dans l'école et auprès de chaque commission scolaire.

Tout en rattachant le renouveau qu'on veut insuffler à la réforme scolaire antérieure, ces trois lignes de fond traversent l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire; elles sont également présentes dans les hypothèses de gestion de l'enseignement primaire-secondaire.

2.2 Les objectifs et les acquis de la réforme scolaire antérieure

Dans le cadre de la responsabilité générale de l'État et du maintien de la confessionnalité scolaire, la réforme antérieure de l'éducation visait la démocratisation de l'éducation et l'accessibilité généralisée, une école préparant mieux à la vie, le regroupement ("décloisonnement") des différents types d'études secondaires, classiques, générales, commerciales, agricoles, "familiales", etc., un enseignement plus individualisé, le développement chez les élèves d'attitudes humanistes et d'aptitudes techniques, enfin, une école plus ouverte sur le milieu et suscitant une participation accrue de la population.

Le Livre vert insiste particulièrement sur l'intention d'individualiser l'enseignement et sur les changements majeurs qu'elle impliquait: "élargissement des objectifs de l'éducation, transition des méthodes

---

8. L V, no 4,89, page 125.

magistrales aux méthodes actives, multiplication des approches méthodologiques, autonomie accrue de l'école dans la gestion pédagogique des groupes d'élèves, instauration du système des "voies" (allégée, régulière, enrichie), abandon de la classe-degré, création de services spéciaux pour l'enfance en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, acquisition de documents plus nombreux et plus variés à mettre à la disposition des élèves[9]".

Le Livre vert retient l'accessibilité générale comme acquis de la réforme antérieure, c'est-à-dire les résultats quantitatifs de la démocratisation qui, en quinze ans, élève les taux de scolarisation de 75% à près de 100%[10] vers la fin de la période de fréquentation scolaire. Il souligne également que la scolarité moyenne des enseignants a considérablement augmenté. En outre, il constate que l'individualisation de l'enseignement a permis une plus grande attention à l'enfance en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, au point que le dépistage de ces enfants portait le nombre d'élèves bénéficiant de services particuliers de 6 400 (1961) à 93 000 (1976)[11].

Les objectifs et les acquis[12] de la réforme antérieure doivent désormais être resitués dans un nouveau contexte où les mentalités ont

---

9. L V, no 1,36, p. 20.

10. L'estimation du Livre vert en 1977 est de 97% pour le groupe d'âge des quinze ans.

11. Ce résultat est, néanmoins, ambigu, puisque des mesures administratives et financières ont pu faire croître artificiellement le nombre des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage qui ont été dépistés pendant quinze ans.

12. Voir L V, nos 1,4 à 1,7, pp. 14-15.

évolué. A ce propos, le Livre vert signale que les grands consensus qui ont rendu possible la réforme scolaire antérieure sont désormais plus difficiles:

> "Il est devenu difficile de s'entendre sur une conception de l'éducation qui pense satisfaire l'ensemble de la population. Le pluralisme de notre société n'est pas seulement idéologique et culturel; il est également politique et exprime profondément la diversité des besoins que les individus et les groupes cherchent à satisfaire en priorité.
>
> En outre, la complexité du système soclaire s'est considérablement accrue: les conditions socio-économiques présentent des caractéristiques nouvelles par rapport au passé récent, les groupes et les sous-groupes sociaux se sont multipliés et les orientations de notre société sont particulièrement difficiles à définir[13]."

2.3 L'école primaire et l'école secondaire

2.3.1 Un idéal proposé

Malgré la difficulté inhérente à une définition de l'éducation qui corresponde aux aspirations des citoyens de la société de 1977, le Livre vert affirme, comme un préalable, la pérennité du rôle de l'école; il redit sa foi en la valeur de l'école comme lieu privilégié de formation, d'instruction et de développement de la culture; il se situe dans la tradition culturelle et politique du Québec qui place la personne et son développement au coeur des finalités éducatives. En conséquence, il attribue, comme fonctions essentielles à l'enseignement primaire et secondaire, "quatre préoccupations majeures": celle d'assurer aux élèves "l'acquisition des outils permanents d'apprentissage, de communication et de développement personnel"; celle de "favoriser la découverte, l'acceptation et le respect de soi et des autres"; celle de "favoriser la découverte du milieu culturel, humain et

---

13. L V, nos 1,11 et 1,12, p. 15.

social, et (de) préparer (l'élève) à agir sur ce milieu"; celle d'"amorcer une formation qui rende chacun apte à comprendre la réalité passée et présente de la société, à développer une conscience sociale et à se préparer comme citoyen à jouer un rôle efficace et éclairé[14]".

Fort de ses convictions, le gouvernement élabore ses propositions d'école primaire et d'école secondaire en adoptant grosso modo un schéma[15] comparable: une école pour les enfants et les adolescents; une organisation pédagogique centrée sur l'enfant et adaptée aux individus; des orientations éducatives qui prennent pour acquis la présence dans le système scolaire des deux secteurs confessionnels, catholique et protestant; des objectifs de formation favorisant la formation intégrale de la personne; un régime pédagogique et des programmes précis contribuant à la qualité de l'éducation; une pédagogie et un encadrement des élèves permettant des approches diversifiées; une école, notamment au primaire, suscitant la participation du milieu.

Sans insister trop longuement sur des aspects qui seront traités plus loin[16], il convient de voir plus en détail ces énoncés généraux en rappelant les principales propositions et hypothèses que le Livre vert formule respectivement pour l'école primaire et pour l'école secondaire.

---

14. Ibid., no 1,93, p. 28.

15. Il s'agit de la table des matières générale des développements à venir du L V.

16. Par exemple, les régimes pédagogiques et les contenus de formation qu'ils organisent sous mode de curriculum seront abordés plus spécifiquement dans le chapitre 4 de la présente étude.

2.3.2 L'école primaire

La perception de l'école primaire qui se dégage du Livre vert atténue notablement le diagnostic général assez sévère relevant les principaux problèmes de l'école publique[17]. L'insécurité décelée chez les parents à l'égard des nouvelles méthodes, l'aspiration à plus de rigueur, l'absence de manuels de base, la difficulté de trouver un fondement général aux programmes-cadres qui s'étaient substitués aux anciens programmes détaillés, toutes ces critiques ne réussissent pas à évacuer une certaine satisfaction pour une école auquelle on voudrait conserver ses qualités d'accueil et de créativité. Le Livre vert se réjouit, en particulier, de l'attention portée à la formation globale de l'enfant, des nombreux projets novateurs qui ont été réalisés et des nouvelles pistes pédagogiques exploitées, manifestant le respect des rythmes d'apprentissage de l'enfant et diversifiant les activités d'apprentissage; il considère aussi, comme des éléments positifs d'un bilan, l'amélioration des rapports maître-élèves et la transformation du climat général de l'école primaire. Dans l'ordre des structures, il se félicite du regroupement des commissions scolaires de 1971 en unités administratives plus grandes. Il signale encore le caractère plus adéquat des équipements scolaires, l'extension de services appropriés aux élèves en difficulté d'apprentissage et l'adhésion des enseignants aux programmes de formation, de perfectionnement et de recyclage.

En dépit d'un tel diagnostic éloigné d'un jugement défavorable, le Livre vert énonce des propositions de redressement inspirées par le désir d'une plus grande rigueur dans la formation. En plus d'être un milieu de vie - ce qui semble être un acquis de la période précédente -, l'école primaire doit concentrer ses activités sur la formation et

---

17. Voir L V, pp. 21-25.

sur une démarche ordonnée dans l'acquisition des connaissances. Les orientations que le Livre vert assigne à l'école primaire sont, en résumé, les suivantes[18]: assurer les apprentissages fondamentaux chez les élèves; évaluer l'atteinte des objectifs de formation et le progrès des élèves; offrir une organisation pédagogique qui respecte les caractéristiques individuelles des élèves; permettre le progrès continu de l'élève; développer un projet éducatif correspondant aux attentes et aux valeurs du milieu.

A partir de ces orientations, le Livre vert définit, par matières, les objectifs de formation à poursuivre tout au long du primaire. Les matières d'enseignement[19] reçoivent une "position" respective, déterminée par le "régime pédagogique", c'est-à-dire les règles d'organisation des enseignements. Deux points importants du régime pédagogiques méritent d'être notés: l'un a trait aux matières d'enseignement; l'autre concerne les étapes de la formation primaire. Le gouvernement propose qu'un minimum de temps uniforme soit consacré à certaines matières dans toutes les écoles et que le contenu de l'enseignement soit partiellement uniforme, pour chacune des matières. "Les éléments de ce contenu seront agencés dans un ordre progressif en vue d'assurer la cohérence et de permettre le développement continu et la motivation de l'enfant. Ces mêmes éléments devraient favoriser l'intégration des

---

18. Voir L V, pp. 36-37.

19. Dans le Livre vert, les matières retenues sont les suivantes: langue maternelle, mathématiques, enseignement moral et religieux, arts, éducation physique, histoire, géographie, sciences de la nature, langue seconde, formation personnelle et sociale, travaux manuels.

matières, car celles-ci doivent être conçues non comme des objets de spécialisation, mais comme autant d'éléments complémentaires[20]."

De plus, il soumet à la consultation deux hypothèses de subdivision du primaire, l'une en deux étapes (1re, 2e, 3e, puis 4e, 5e, 6e), l'autre en trois étapes (1re et 2e - 3e et 4e - 5e et 6e). Dans les deux cas la durée totale du primaire ne devrait pas excéder sept ans. A travers ces étapes, on prévoit donc la possibilité d'une année de rattrapage. L'évaluation est d'abord confiée aux maîtres, dans la classe, qui ont la responsabilité d'élaborer un "plan d'étude" et d'informer les parents sur les échéances et les critères de l'évaluation. Parmi les autres responsabilités, en matière d'évaluation, le Livre vert rappelle celle des commissions scolaires et celle du Ministère. Il songe même à une participation des parents au moment des journées pédagogiques, à l'évaluation et à la planification de la vie de l'école.

Dans une perspective de plus grande rigueur, où l'on ne veut pas perdre les acquis de "l'école milieu de vie", le Livre vert compte que l'encadrement pédagogique sera "réalisé tant par l'organisation générale des activités d'apprentissage que par la participation de l'enfant lui-même à la définition de son plan de travail[21]". Il reste que l'encadrement proposé ne laisse pas grand chose au hasard: ainsi, on entend "rétablir la période d'étude et organiser des activités sportives, culturelles et récréatives le midi", si les répercussions financières

---

20. L V, no 2,69, p. 46.

21. L V, no 2,61, p. 44. En 2,60, le L V affirme que "l'école primaire compte sur une diversité d'activités d'apprentissage pour former l'enfant".

d'une telle mesure n'étaient pas trop considérables. On compte aussi sur la collaboration des familles, en "introduisant des devoirs et de l'étude à domicile[22]".

2.3.3 L'école secondaire

Le bilan que le Livre vert trace de l'école secondaire correspond, à la différence du primaire, au diagnostic général défavorable sur l'enseignement primaire-secondaire. Ce regard rétrospectif est posé à partir de ce que le Livre vert appelle un "nouveau type d'école", l'école secondaire polyvalente. Tout en se félicitant d'un taux de scolarisation considérablement augmenté depuis quinze ans et d'une scolarité obligatoire, portée depuis 1961 à quinze ans révolus[23], le Livre vert fait un retour sur les importants changements qu'ont apportés les règlements nos 1 et 7 dans la structure et l'organisation pédagogiques de l'école secondaire: la classe-degré traditionnelle a fait place à des groupes matières; les cellules-communautés qui devaient favoriser l'encadrement des élèves n'ont existé qu'en nombre restreint; le local-classe a fait place au local- discipline; l'horaire-classe a fait place à l'horaire individuel. Dans l'école secondaire polyvalente regroupant des secteurs autrefois dispersés et cloisonnés, l'enseignement s'adresse, en principe, à tous les types d'élèves et se diversifie dans des options, à partir de programmes distincts. Les services individuels ou collectifs complémentaires offerts aux étudiants devaient prolonger l'ensemble de la formation donnée au secondaire.

---

22 Ce sont les expressions mêmes du L V. Voir pp. 45 et 53.

23. Le Livre vert songe d'ailleurs à étendre la fréquentation obligatoire jusqu'à seize ans révolus. Voir nos 3,49 et 3,139.

Toutefois, l'examen des écoles de ce type conduit à des constatations plutôt pessimistes. Le succès relié à l'augmentation du taux de scolarisation et à l'allongement de la fréquentation obligatoire est atténué par le nombre important d'abandons scolaires. Parmi les reproches adressés à l'école secondaire polyvalente, le Livre vert évoque les suivants: elle est un "milieu déshumanisant", elle est incapable de susciter la motivation des élèves. On déplore aussi la pauvreté de certains apprentissages et le manque de rigueur intellectuelle des élèves, la promotion automatique de l'élève, quel que soit le niveau de connaissances atteint, dans plusieurs matières. Cette situation ne favorise guère l'acquisition de compétences réelles, ni la cohérence des connaissances isolées dans chacune des matières. Enfin, on doute que la fluidité des programmes en usage rende possible la référence à des standards[24] comparables d'une région du Québec à l'autre.

Les remèdes proposées par le Livre vert, à la suite d'un tel diagnostic, tentent de concilier le souci d'une école adaptée aux adolescents et l'exigence d'un redressement. La priorité est accordée à la poursuite des objectifs de formation générale. On attache également beaucoup d'importance à l'approfondissement des apprentissages de base commencés au primaire, à l'émergence de nouveaux apprentissages propres à l'adolescent, au développement du travail méthodique et de la rigueur intellectuelle, à l'évaluation continue des apprentissages de l'élève.

---

24. A ce propos, le Livre vert formule, au no 3,25, une remarque qui acquiert une grande importance lorsqu'on la replace dans la suite du texte. On écrit: "Le système scolaire est fortement centralisé au plan administratif alors qu'il ne l'est pas au plan pédagogique." Or, le Livre vert dira plus loin que la décentralisation administrative est une décision déjà prise, alors qu'une plus grande uniformisation marquera le nouveau régime pédagogique proposé. Il semble bien qu'on se prépare à passer de la centralisation à la décentralisation administrative, pendant que la latitude des programmes-cadres fera place à l'uniformisation des programmes précis.

Cette formation intellectuelle doit se situer par rapport à l'ensemble des dimensions de la personne. Le soutien et l'encadrement qu'on veut assurer aux élèves visent donc également la préparation de l'adolescent à son rôle de citoyen dans une "école milieu de vie" capable de susciter le sens de l'appartenance, l'autonomie, la responsabilité individuelle et sociale.

Les propositions du Livre vert s'inscrivent concrètement dans un régime pédagogique[25] de deux cycles: le premier (1re, 2e, 3e années) axé sur la formation générale pour tous les élèves, comporterait des cours obligatoires; le deuxième (4e, 5e et peut-être 6e) distinguerait les formations par un jeu différent d'options, tout en maintenant des cours obligatoires. La formation professionnelle courte (4e, 5e) préparerait immédiatement au marché du travail, la formation professionnelle longue (4e, 5e, 6e) conduirait à l'acquisition d'un métier et pourrait donner accès aux études collégiales, la formation générale (4e, 5e) préparerait directement aux études collégiales. Dans le cas du secteur professionnel, il importe de noter une tendance à l'allongement de la formation, notamment par le report de la formation professionnelle courte de la 3e à la 4e année et par le prolongement de la formation professionnelle longue en 6e année.

Le régime pédagogique proposé entraîne des possibilités nouvelles d'encadrement des élèves, ainsi que des modifications aux programmes d'études et aux politiques d'évaluation. Ainsi, la distinction nette entre les deux cycles, permet de songer, notamment au premier cycle, à des regroupements d'élèves plus stables que ceux des groupes-matières, à des équipes de formation constituées d'enseignants et d'autres personnes-ressources, à des équipes multidisciplinaires responsables de plusieurs groupes d'élèves. De tels regroupements ne seraient pas

---

25. Le Livre vert parle surtout d'organisation pédagogique. Il utilise aussi, à l'occasion, l'expression "régime pédagogique".

sans conséquences sur la répartition des tâches des enseignants et sur la détermination de leur statut: spécialistes, "titulaires", tuteurs. Un accroissement du temps consacré à la langue maternelle et aux mathématiques devrait amener une diminution dans d'autres disciplines. L'uniformité du régime pédagogique dans toutes les écoles secondaires du Québec entraînerait aussi la garantie d'un temps minimum consacré à certaines matières. Enfin, l'élaboration de programmes d'études précis dans toutes les matières, sous la responsabilité du ministère permettrait une modification des politiques d'évaluation en usage: les enseignants et les directions d'écoles pourraient manifester plus d'initiatives.

2.4 La gestion, la participation et le projet éducatif

Dans une perspective de redressement et de recherche de qualité, la gestion de l'enseignement devrait s'orienter, selon le Livre vert, dans une nouvelle direction: une décentralisation administrative entraînant une responsabilité accrue des partenaires dans les écoles.

En présentant la décentralisation administrative comme une décision déjà prise, on ne détermine pas, toutefois, les objets d'une telle décentralisation, car elle supposera une analyse systématique préalable des aspects juridique, administratif, financier et pédagogique du système scolaire. Avant que de telles études soient faites, le Livre vert met d'ores et déjà en doute le rapport trop étroit entre l'augmentation des coûts et l'amélioration de la qualité dans le système, sans que s'accroisse en même temps la responsabilité locale.

Trois hypothèses de décentralisation administrative sont soumises à la consultation de la population: soit accroître la responsabilité des commissions scolaires; soit déplacer le lieu principal des responsabilités vers l'école; soit envisager la possibilité d'organismes régionaux ou locaux responsables de plusieurs services publics dont l'éducation.

La première hypothèse impliquerait une modification des rapports entre le Ministère et les commissions scolaires, le remplacement d'un grand nombre de contrôles a priori par des contrôles a posteriori, la recherche d'un nouveau mode de financement qui donnerait plus de responsabilités aux unités administratives locales. Une telle hypothèse clarifierait la répartition des responsabilités entre le ministère et les commissions scolaires. Cela supposerait, également, qu'on change le jeu habituel des conventions collectives déterminant les trois quarts des dépenses des commissions scolaires. Cette première hypothèse entraînerait, comme complément possible, l'extension à l'ensemble du Québec du modèle des commissions scolaires intégrées dans le but de rapprocher les usagers des entités administratives locales. Ce type de regroupement, déjà appliqué dans quelques commissions scolaires, aurait néanmoins l'inconvénient de viser trop indirectement la recherche de qualité en centrant de nouveau les énergies sur une modification des structures administratives.

La deuxième hypothèse appuierait plutôt la décentralisation sur une plus grande responsabilité des écoles, qui deviendraient le "lieu principal" de la responsabilité scolaire. A l'instar des écoles privées, des écoles publiques diversifiées pourraient offrir, en principe, un choix aux parents. Cette hypothèse devrait aller de pair avec des politiques administratives et des programmes d'études souples de la part du ministère. Sans entraîner la disparition des commissions scolaires, elle appellerait une transformation profonde de ces organismes scolaires qui se limiteraient à une fonction de coordination. Les commissions scolaires seraient elles-mêmes regroupées par une administration régionale, c'est-à-dire soit une direction du Ministère, soit l'organisme public régional à vocation multiple dont il est question dans la troisième hypothèse.

Cette dernière hypothèse tend à ramener l'éducation parmi la gamme des services publics pris en charge par le gouvernement local le plus proche. Elle appliquerait un modèle similaire à celui qui existe aux Etats-Unis[26], par exemple.

La gestion décentralisée de l'enseignement primaire-secondaire, dans l'une ou l'autre hypothèse, est considérée par le Livre vert comme un moyen au service de la recherche de la qualité, découlant en premier lieu d'une prise en charge responsable par les divers partenaires locaux. C'est pourquoi le Livre vert propose à la réflexion de tous l'analyse du statut actuel de l'école qui est insuffisamment défini. Il passe en revue les diverses expériences de participation des parents et s'oriente vers une plus grande responsabilité de ces premiers partenaires des éducateurs. Il conclut que chaque école doit se définir de façon précise, se donner un "nouveau mode de gestion[27]" favorable à l'éclosion d'un "projet éducatif", constitué par un plan d'action constamment réévalué dans un triple processus de planification, de programmation et de budgétisation. Le Livre vert est d'avis que l'amélioration de l'école passe aussi par une plus grande rigueur dans la gestion quotidienne. Une école publique qui "affiche ses couleurs", à l'exemple de l'école privée, doit rendre compte de sa spécificité et de sa performance pour établir la qualité de l'éducation dispensée. La nouvelle position de l'école sur l'échiquier institutionnel supposerait, en fin de compte, des structures résultant d'une modification des lois scolaires existantes: de nouvelles lois doteraient l'école d'un

---

26. Aux Etats-Unis, le "Board of Education" constitue un "département" d'une municipalité, d'une ville ou d'un comté.

27. Le Livre vert semble assimiler le projet éducatif à un nouveau mode de gestion. Le contexte permet de préciser qu'il s'agit là d'une condition du projet éducatif et d'une façon de le réaliser.

"conseil d'orientation", regroupant "parents, éducateurs et directeurs d'école, voire des représentants de la communauté locale[28]".

3. La consultation sur le Livre vert

Le Livre vert constitue un élément important de la réflexion collective qui, de décennie en décennie, s'applique à faire le point sur l'état du système éducatif québécois. Alors qu'une nouvelle discussion[29] publique s'est amorcée, il est utile d'avoir présent à l'esprit le contexte de la parution du Livre vert. Les divergences exprimées au moment de la consultation sont aussi éclairantes que les propositions gouvernementales contenus dans le Livre vert pour comprendre les questions qui se posent encore aujourd'hui.

Un premier point met en lumière l'ampleur et les déficiences de la consultation sur le Livre vert. Un deuxième retrace les réactions de l'opinion publique consultée. Un troisième point établit un lien entre la consultation sur le Livre vert et la réflexion entreprise aujourd'hui, sur la qualité de l'éducation, thème du Livre vert et du Rapport Parent.

3.1 Ampleur et déficiences de la consultation

3.1.1 Une vaste réflexion collective, mais non sans lacunes

Indiscutablement, la consultation sur le Livre vert aura été une vaste opération de réflexion collective sur l'enseignement primaire et

---

28. L V, no 4, p. 127.

29. Les États généraux d'avril 1986 sur la qualité de l'éducation.

secondaire, sans précédent dans l'histoire de l'éducation au Québec. Il se sera écoulé plus de huit mois entre la parution du document initial Lancement-consultation (14 septembre 1977) et l'évaluation de l'opération à la fin de mai 1978. L'opération a rejoint un nombre impressionnant de groupes et d'individus: près de 50 000 personnes dans des groupes dits "homogènes" ou "multi-agents"; une participation générale des écoles (94%) et des commissions scolaires (224); des audiences nationales et régionales où sont entendus cinq cents mémoires, souvent volumineux; un important sondage à partir d'un questionnaire de plus de cent questions qui a pu atteindre près de 60 000 personnes.

Les résultats de cette impressionnante consultation ont été consignés dans une abondante documentation[30] qui témoigne de l'ampleur de la réflexion collective. Ce recueil des données est très utile à qui veut comprendre le contexte du geste politique du lancement du Livre vert. L'intérêt très net manifesté au cours de la consultation par tous les milieux d'éducation peut être considéré comme un premier résultat positif global de l'opération. Il importe de souligner en particulier la participation intense des parents et la part active jouée par les syndicats d'enseignants.

---

30. Citons, notamment, les ouvrages de synthèse suivants: ministère de l'Education, Synthèse des résultats de la consultation; ministère de l'Education, Synthèse des audiences nationales; ministère de l'Education, Synthèse des audiences régionales; ministère de l'Education, Résultats d'un sondage, ainsi que la version abrégée L'enseignement primaire et secondaire résultats d'un sondage, tous publiés en 1978, et la Revue de presse sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire, publiée en 1979.

Si impressionnante et inédite fût-elle, la consultation a été l'objet de certaines critiques, voire même d'un certain scepticisme. La critique porte d'abord sur la place occupée par le Livre vert dans l'ensemble de l'opération: que ce soit en raison du niveau de complexité de lecture du Livre vert ou par un manque de coordination dans l'accumulation complémentaire des moyens de consultation très diversifiés, le Livre vert a été assez peu lu[31] par ceux qui avaient à se prononcer sur l'état et les besoins de l'éducation. En second lieu, la consultation n'a pas donné lieu à un véritable débat de fond sur les enjeux présents et à venir de l'éducation au Québec. Hormis l'apport de quelques experts, la discussion se limitait souvent à une sensibilisation des participants aux multiples aspects du système scolaire. En outre, divers obstacles[32] ont empêché plusieurs groupes et personnes consultés d'accéder à un dialogue productif: la méfiance à l'égard du Ministère qui aurait déjà arrêté les grandes lignes d'un énoncé de politique, sans tenir compte de la consultation; le caractère politique de la consultation qui servirait à préparer la prochaine ronde de négociation avec les enseignants, en écartant ces derniers de leur place à l'école au profit des parents; la tendance chez plusieurs à mettre en parallèle les propositions du Livre vert et leurs propres prises de position antérieures; les difficultés rencontrées pour rassembler autour d'une même table les groupes "multi-agents"; l'accueil fort mitigé réservé à la conclusion du Livre vert sur le projet éducatif. Enfin, la consultation n'aurait pas suffisamment mis en relief les questions de pédagogie et les élèves auraient pratiquement

---

31. Au moment du sondage, 17,5% de la population en avaient obtenu un exemplaire, 7% seulement l'avaient lu en entier, alors que 76,1% n'en avaient rien lu.

32. Les critiques formulées et les obstacles rencontrés font dire, aux auteurs de la synthèse des résultats de la consultation, que le débat scolaire devrait être relancé à partir de leur document, en se centrant sur le plan d'action qui fait suite au Livre vert.

été oubliés dans les discussions autour des problèmes soulevés par le Livre vert.

3.1.2 Des critiques sur le Livre vert

Malgré les limites évidentes de la consultation, des critiques ont porté sur le Livre vert lui-même. On doit retenir, parmi les résultats de la consultation, les prises de position[33] de certains groupes importants, les interventions[34] d'organismes officiels et les points de vue[35] d'experts. Ces rétroactions ne se situent pas au même plan que celui de la consultation populaire. Elles procèdent d'une connaissance plus précise du système scolaire et ont l'avantage d'attirer l'attention sur un certain nombre d'omissions, d'ambiguïtés ou d'incohérences qui peuvent être autant d'écueils dans le renouveau de l'enseignement primaire-secondaire.

Ces critiques portent sur tous les points majeurs du Livre vert: ses lignes de fond, l'uniformisation de l'organisation scolaire, la participation et le projet éducatif, les rapports entre l'école primaire et l'école secondaire. Les critiques visent d'abord le diagnostic sur lequel s'appuie le Livre vert. A l'analyse, ce diagnostic se révèlerait sans fondement rigoureux: le Livre vert recourrait à des "on-dit" et à des malaises qui ne seraient pas étudiés en profondeur, plutôt qu'à une évaluation solidement documentée; sur l'objectif important

---

33. La CEQ, par exemple, a pris position dans "Les dossiers CEQ", Le Livre vert, vers quoi au juste?, décembre 1977.

34. Le Conseil supérieur de l'éducation a donné un avis sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire, juin 1978.

35. La revue Prospectives a publié un numéro spécial: Le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire, volume 4, nos 1-2, février-avril 1978.

de la démocratisation, le Livre vert oublierait de mentionner que l'écart entre les strates sociales supérieures et les strates sociales inférieures s'est élargi; il n'étudierait pas suffisamment l'impact de l'organisation pédagogique mise en place au primaire et au secondaire depuis le Rapport Parent. Lorsqu'il propose un redressement, le Livre vert montrerait plus d'ardeur à rechercher l'appui politique de la population qu'il n'en aurait déployé pour établir un diagnostic. Le Livre vert s'engagerait dans une politique de redressement régressive plutôt que progressive, sans examiner suffisamment le bien fondé des objectifs de la réforme antérieure. Il utiliserait la déshumanisation et la dépersonnalisation de l'école secondaire comme un épouvantail pour mettre de côté l'idéal de l'école "milieu de vie" centrée sur l'enfant et l'adolescent; pourtant, il passerait sous silence la satisfaction exprimée par les jeunes au cours de l'enquête ASOPE[36] et exagérerait la portée négative des grands espaces de la polyvalente[37], alors qu'est en cause l'organisation pédagogique obéissant à des règles strictes de rationalité fonctionnelle.

C'est pourquoi les critiques s'en prennent à l'uniformité que le Livre vert tend à instaurer à partir d'un modèle unique, implanté grâce à une centralisation pédagogique. Pour résoudre un ensemble de problèmes disparates, le gouvernement ne pourrait imaginer d'autre recours que celui d'imposer une formule contraignante et uniforme, au lieu d'entrevoir un système en fonction d'une marge de manoeuvre la plus large possible. Selon les critiques, la priorité accordée à des programmes uniformes plus précis ne repose pas sur une étude systématique des causes

---

36. P.W. Bélanger, G. Rocher et al., ASOPE, Analyse descriptive de la première cueillette: les étudiants, tome 1, Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

37. En d'autres mots, le type de relations dans l'école dépend davantage de l'organisation scolaire que de la grandeur du bâtiment.

des difficultés rencontrées. Ces difficultés pourraient bien dépendre de l'insuffisance des mesures d'appui et des changements de méthode, plutôt que des programmes eux-mêmes. Il ne faudrait pas confondre la précision des programmes et l'uniformité des contenus précisés. En additionnant l'uniformité et la précision, le Livre vert ramènerait les enseignants à un pur rôle de techniciens qui appliquent des consignes. La diversité serait-elle la cause de tous les maux du système? Dès lors, comment concilier le désir de centrer l'école sur la créativité de l'enfant et de l'adolescent, tout en les enfermant dans des grilles-horaires et des programmes uniformes? D'autres critiques portent sur l'évaluation: on devrait insister davantage sur une évaluation critériée attestant de l'acquisition de compétences individuelles dans l'atteinte des objectifs poursuivis plutôt que sur une évaluation normative.

La contradiction entre l'uniformité et la diversité se manifeste, selon les critiques, lorsqu'on l'applique au projet éducatif et à la participation. Comment l'uniformisation des programmes serait-elle compatible avec un projet éducatif original? Car les éléments fondamentaux du système se trouvent alors uniformisés et précisés. Il reste, aux écoles, des éléments secondaires et le projet éducatif devient "un style". Confondu avec l'implantation d'une méthode de gestion, le projet éducatif ne va pas jusqu'à inclure la possibilité réelle d'un choix entre des écoles publiques qui pourraient différer quant aux objectifs fondamentaux et quant aux moyens pédagogiques principaux. L'école publique serait ramenée à un modèle d'école privée sans en tirer les véritables avantages. Dans le jeu des pressions qui s'exercent dans le système, on jouerait la carte des parents contre celle des enseignants. Le "projet éducatif", disent les critiques, ferait ainsi échec au pouvoir de la CEQ, mais sans donner de solides instruments démocratiques à l'école, considérée comme le lieu premier de la prise en charge responsable dans le système.

Un dernier type d'intervention critique, prenant à son compte l'orientaiton vers le "Back to the Basics", retenue par le Livre vert, s'éloigne, néanmoins, de l'idée d'un remède différent pour le primaire et pour le secondaire. La modification en profondeur du secondaire doit s'appuyer sur un enseignement formel de qualité au primaire. L'école primaire remplirait mal sa mission, si elle se contentait de rendre les enfants heureux. L'amélioration de l'aspect affectif de l'éducation primaire a engendré une stagnation du cognitif. Le but du primaire est d'initier solidement les enfants à une culture. L'égalité des chances passe par là; au secondaire, il est déjà trop tard. Ces critiques concluent, d'une manière quasi prophétique, que, si l'école primaire "ne devient pas un lieu d'apprentissage rigoureux, on se retrouvera dans dix ans réunis pieusement face à un nouvel examen de conscience collectif[38]".

3.2 L'expression de l'opinion publique[39]

Les experts ont épluché le Livre vert au point de penser qu'il aurait fallu le reprendre de fond en comble avant de mobiliser les milieux scolaires autour de ses propositions. Parallèlement à ces études critiques, l'opinion publique apporte des données sur les attentes globales de la population plutôt qu'une évaluation stricte du système. Ainsi, la population québécoise se montre généralement satisfaite de l'école primaire. Par ailleurs, une bonne minorité voudrait des changements, notamment dans la discipline de l'école et dans l'établissement de programmes plus précis au niveau de certaines matières. Une

---

38. Bernard Jasmin, "Réflexions sur le Livre vert", dans Prospectives, vol 14, nos 1-2, février-avril 1978, p. 70.

39. Les développements qui suivent rassemblent succinctement l'information qu'on trouve dans Les résultats d'un sondage.

majorité pense que l'école doit développer l'ensemble des aptitudes de l'élève plutôt que de s'intéresser en priorité à ses aptitudes intellectuelles. Par ailleurs, plus de gens pensent qu'il faut transmettre le plus de connaissances possibles, et un peu moins sont d'avis que l'école primaire doit apprendre aux élèves à penser par eux-mêmes. Une majorité juge que la langue maternelle, écrite et parlée, ainsi que la langue seconde devraient avoir plus d'importance, alors que les autres matières reçoivent juste ce qu'il faut. A l'égard des regroupements d'élèves, une majorité croit qu'il ne faut pas constituer des classes de forts, de moyens et de faibles, car cela marquerait les enfants pour le reste de leurs études. Plus de gens pensent encore qu'il faut des programmes uniformes à l'échelle du Québec, qu'il faut instaurer des périodes d'études à l'école et à la maison et restaurer les devoirs à la maison.

Le sentiment de la population à l'égard de l'école secondaire est beaucoup plus partagé. Dans l'ensemble, les gens sont plus insatisfaits que satisfaits. Ils critiquent, notamment, le moment trop hâtif où le jeune doit choisir son orientation et la difficulté de passer d'une orientation à l'autre, l'insuffisance de la discipline, le manque de relations maître-élèves, le peu d'importance accordée aux matières de base. Ils réclament donc plus de discipline, un meilleur approfondissement des matières de base et des programmes plus précis, plus de disponiblité de la part des enseignants et une plus grande humanisation de l'école (des écoles moins grandes, des classes moins nombreuses). Les attentes exprimées à l'égard de l'école secondaire se tournent néanmoins majoritairement vers la transmission d'un plus grand nombre de connaissances. On veut aussi que les élèves acquièrent des méthodes personnelles de travail. On accorde une importance prédominante à la langue maternelle et à la langue seconde, mais aussi à l'initiation économique ainsi qu'à la formation personnelle et sociale, alors qu'on

est assez satisfait du sort réservé aux autres matières. Quant à l'encadrement des élèves, les gens s'orientent vers la formule du professeur-spécialiste d'une matière, plutôt que vers les formules d'encadrement proposées par le Livre vert (titulariat, tutorat, "équipe de formation"). Par ailleurs, la population se montre d'accord avec l'uniformisation des programmes d'enseignement, avec l'allongement du secondaire et avec divers autres changements reliés à l'organisation du secondaire.

Sur les questions de gestion, de partage des responsabilités et de participation dans le système, le sondage d'opinion révèle le décalage entre le désir de la population et son jugement sur la situation prévalant en 1978. Ainsi, on voudrait accorder beaucoup de place, dans le système, aux parents, aux enseignants et aux élèves, alors que, estime-t-on, ils en ont peu en réalité. Par ailleurs, les gens trouvent que les commissaires et les fonctionnaires ont plus d'influence qu'ils ne devraient en avoir. Quant aux directeurs d'école, leur place dans l'école correspond à ce qu'on attend d'eux. Les gens voudraient que les syndicats exercent moins d'influence dans le système. Ils croient, en grande majorité, que les écoles devraint avoir plus de poids par rapport à la superstructure administrative centrale et locale face à l'éventualité d'un organisme régional de gestion. Ils sont aussi partagés quant à la possibilité que les écoles publiques soient différentes les unes des autres. Enfin, ils sont très majoritairement favorables à une éducation religieuse dans les écoles, sont en général satisfaits de l'éducation qui s'y donne et préfèrent les écoles confessionnelles ou multiconfessionnelles aux écoles neutres.

Situés entre l'expression de l'opinion publique la plus large et les critiques des experts, les groupes de pression entendus en audiences complètent les points de vue publiquement exprimés sur les propositions du Livre vert. Ainsi, sur la question des orientations de l'école

incluant la confessionnalité scolaire, s'opposent les tenants des écoles confessionnelles et les tenants d'un système non confessionnel. Il en est de même sur le projet éducatif qui n'était pas abordé dans la consultation populaire: les partisans de l'école "optionnelle" s'opposent aux partisans de l'école "de quartier", alors que les groupes intéressés à la dimension religieuse de l'école sont favorables à l'idée d'un projet éducatif. Par ailleurs, les groupes de pression sont très réticents face à l'éventualité d'une participation et d'un pouvoir accru pour les parents dans le système. La consultation sur le Livre vert révèle, à ce propos, une nette opposition entre, d'une part, ceux qui détiennent le pouvoir et, d'autre part, les groupes représentant les parents. Les premiers veulent le statu quo, reçoivent mal l'idée d'une présence des parents au conseil des commissaires ou celle de leur participation institutionnelle aux journées pédagogiques; les comités de parents, quant à eux, désirent être en prise beaucoup plus directe sur le système. Les mêmes groupes de pression opposés aux revendications des parents sont beaucoup plus favorables à l'augmentation des pouvoirs des commissions scolaires[40] qu'à la modification du statut de l'école. Par contre, ils corroborent les critiques des experts sur la centralisation du système, la normalisation et l'uniformisation des programmes plus précis et plus détaillés. Ils prolongent la réflexion des experts sur le sens de la formation générale et de la polyvalence au secondaire. S'agit-il d'un retour à la tradition "classique" au détriment de l'apport de la technologie dans la formation? La polyvalence ne supposerait-elle pas une intégration plutôt que le cloisonnement des deux types de formation, général et profesionnel? Le système des options n'est-il pas déjà bloqué? Le prolongement de la formation

---

40. Sur le point précis de l'intégration des commissions scolaires notons que cette mesure reçoit, dès 1977, l'adhésion d'une bonne majorité des groupes concernés.

générale ne déporte-t-il pas le problème d'un an en n'apportant pas de vraie solution à la formation professionnelle courte jugée sans issue?

3.3 Dix ans après: les "États généraux sur la qualité de l'éducation"

Dix ans après la consultation sans précédent à propos du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, le monde de l'éducation s'est engagé dans une démarche similaire appelée les "États généraux sur la qualité de l'éducation".

Les deux opérations ont en commun quelques similitudes: elles portent toutes deux sur le thème de la qualité en éducation; l'une et l'autre recourent à la consultation populaire; dans les deux cas, la démarche est "politique", non au sens partisan du terme, mais dans la perspective d'enjeux qui, en dernier ressort, dépendent d'une volonté démocratique; dans l'un et l'autre cas, on pourrait faire référence à un contexte international[41]. Cependant, ce contexte international ne semble pas avoir influencé explicitement l'une et l'autre discussions publiques.

A travers le temps, les pôles de l'initiative se sont déplacés. Les initiateurs de l'une et l'autre entreprises ne sont pas les mêmes: dans le cas du Livre vert, le gouvernement prenait l'initiative; dans le cas des États généraux, ce sont les divers groupes intermédiaires, rassemblés par la Fédération des commissions scolaires, qui ont déclenché l'opération. Les Etats généraux ont opté pour une stratégie beaucoup plus légère que celle du Livre vert et de la consultation sur le Livre vert. Amorcée par un court texte d'"ambiance", la discussion

---

41. Dans le cas du Livre vert, l'OCDE venait de rendre public son rapport sur l'éducation au Canada. Voir OCDE, Examen des politiques nationales d'éducation (Canada), Paris, 1976. Aujourd'hui, la plupart des pays de l'Ouest et plusieurs pays de l'Est examinent la qualité de leurs systèmes d'éducation respectifs.

publique s'est orientée vers la prospective, sans trop s'attarder au diagnostic ou au bilan des dix dernières années.

La population a donc été conviée à "une démarche de masse tournée vers l'avenir[42]", à partir d'un sondage[43] d'opinions qui, pour une bonne part, tenait lieu de bilan. Les résultats de ce sondage révèlent globalement la satisfaction des gens à l'égard du système d'éducation québécois, notamment sur les programmes d'études, la qualité de la direction dans les écoles, l'intérêt des enseignants pour les élèves, l'effort personnel qu'on demande aux élèves. Dix ans après le Livre vert, on se montre encore insatisfait à l'égard de la discipline et on demeure partagé sur la participation des parents dans l'école. Comme à l'époque du Livre vert, une majorité de répondants pensent que l'école doit développer l'ensemble des aptitudes des élèves plutôt que de favoriser en priorité leur développement intellectuel. Majoritairement, les gens croient que l'école secondaire doit avant tout transmettre des connaissances générales. En 1978, les personnes consultées accordaient aussi beaucoup d'importance à la langue maternelle et aux mathématiques. On préfère toujours, au secondaire, des professeurs spécialisés dans chaque matière. De plus, on pense que les groupes d'élèves hétérogènes doivent primer sur les autres formules de regroupement, à condition d'accorder des services particuliers à certains élèves. A la différence du sondage de 1978 de la consultation sur le Livre vert, la population trouve en 1986 que les relations entre les enseignants et les élèves se sont assainies et que l'atmosphère des écoles est plutôt propice au travail.

---

42. Comité des États généraux sur la qualité de l'éduation, L'école de demain: autre chose que le retour du balancier, octobre 1985, Document polycopié, p. 8.

43. SORECOM, rapport sur les perceptions à l'égard de la qualité de l'éducation, novembre 1985.

A la suite d'un tel bilan, somme toute positif, les gens consultés pensent, néanmoins, que le système d'éducation québécois pourrait obtenir de meilleurs résultats compte tenu de son coût. Le sondage ne révèle pas, toutefois, quels résultats pourraient être améliorés. Pour ce qui concerne les "États généraux" en eux-mêmes, il est encore trop tôt pour évaluer l'impact des trois priorités conjoncturelles qui en ressortent: stabilité du système; insistance sur la formation de base; "partenariat" à développer entre les divers intervenants en éducation[44].

Cependant, des indices tendraient à montrer que l'heure n'est plus aux grandes réformes globales procédant d'une manière descendante. La démarche qui fait suite aux États généraux demeure décentralisée. Chaque partenaire se donne la tâche de poursuivre, pour son compte, la recherche de qualité. On s'appuie beaucoup sur les instances locales et régionales des grandes associations provinciales, présentes aux États généraux. De plus, la démarche est pragmatique et tournée vers des objets précis: l'amélioration du français, langue maternelle, l'enseignement professionnel. Chacun se demande comment il peut améliorer la qualité de l'éducation par une approche plus "professionnelle" que bureaucratique. Seul, le recul de l'histoire permettra de vérifier si nous sommes à un tournant significatif du système d'éducation québécois. Pour l'heure, il nous faut continuer de saisir le mieux possible les principales interventions des dix dernières années. Cet examen patient permettra peut-être d'éclairer les actions à venir.

---

44. Pour une vision complète des conclusions de la discussion, voir: Les Actes des États généraux sur la qualité de l'éducation. Exposés des personnes-ressources et synthèse des discussions en ateliers, 1986.

CHAPITRE 2: L'ÉNONCÉ DE POLITIQUE "L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE"

Pour être compris, l'énoncé de politique L'École québécoise doit être situé dans l'ensemble du processus qui conduit à une décision gouvernementale: en premier lieu, le Livre vert présente des hypothèses, après avoir dressé un bilan; la consultation publique a pour but de vérifier ces hypothèses; l'énoncé de politique contient la décision, au terme du processus. L'énoncé de politique doit donc être relu à partir du L V et de la consultation subséquente. C'est avec cette idée à l'esprit qu'on aborde successivement et succinctement[1] les grandes articulations de l'énoncé de politique: l'uniformité et la diversité dans le système; les finalités et les objectifs de l'enseignement primaire-secondaire; les programmes, les moyens didactiques et l'évaluation; l'organisation scolaire, le projet éducatif de l'école et la participation; les politiques à l'égard de groupes particuliers.

1. L'uniformité et la diversité dans le système

A la manière d'un préambule, L'École québécoise ouvre sur la diversité dans l'enseignement primaire-secondaire, en réponse aux interrogations sur le pluralisme[2] qui surviennent dans un contexte scolaire

---

1. La plupart des thèmes développés dans L'École québécoise seront abordés dans des chapitres spécifiques de la présente synthèse. Seul, le chapitre sur les fins de l'éducation sera, ici, l'objet d'une attention privilégiée, en raison de la position qu'il occupe dans l'ensemble de l'énoncé de politique.

2. Dans les interventions d'experts et d'organismes officiels au cours de la consultation sur le Livre vert, le pluralisme retient l'attention comme un sujet majeur dans le contexte de la confessionnalité scolaire. Voir, notamment, l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, op. cit., pp.3-5.

toujours habité par les aspirations religieuses confessionnelles d'une majorité de citoyens. L'autre aspect important de la diversité est de nature pédagogique; l'énoncé de politique en traite spécifiquement lorsqu'il aborde l'innovation. Puisque l'énoncé de politique s'en tient au statu quo sur la confessionnalité scolaire[3], c'est surtout de diversité pédagogique qu'il sera question ici.

En résumé, l'énoncé de politique renvoie l'innovation à l'initiative locale, plus ou moins malgré la centralisation pédagogique. Il compense l'apparence de durcissement des programmes d'études par une affirmation de principe: le Ministère ne doit pas dicter l'approche pédagogique et l'école doit rester centrée sur l'élève plutôt que sur l'enseignement et les programmes. Il promet un soutien à l'innovation pédagogique et la diffusion de l'information sur l'innovation.

Après les critiques formulées, à l'occasion du Livre vert, sur l'uniformisation des programmes d'études, les développements consacrés à

---

3. Après avoir rappelé le préambule de la Loi sur le ministère de l'Éducation sur les droits des enfants et des parents, ainsi que les déclarations universelle des droits, l'énoncé de politique développe le sens et les limites de la diversité dans un contexte de confessionnalité scolaire. L'école québécoise est, en principe, diversifiée et ouverte aux droits de tous. Néanmoins, deux catégories de citoyens, les catholiques et les protestants, possèdent des droits privilégiés en vertu des accords constitutionnels. Le droit a engendré une situation de fait. Plus de cent ans après les débuts de la Confédération canadienne, les écoles québécoises sont massivement catholiques ou protestantes et l'on envisage, pour les "autres", des types d'écoles encore bien théoriques. Comme toutes ces écoles sont publiques, des mécanismes d'exemption de l'enseignement religieux confessionnel sont prévus pour respecter le droit à la différence des citoyens qui ne se reconnaissent pas dans la catégorie "catholique" ou "protestante".

l'innovation peuvent être considérés comme une fenêtre encore ouverte sur la diversité pédagogique. Cependant, on n'est plus à l'époque antérieure des programmes-cadres et de l'expérimentation pédagogique. L'énoncé de politique raccroche l'idée d'innovation au projet éducatif, concept du Livre vert qui n'avait pas reçu une bonne adhésion de la part des citoyens et des agents actifs du monde scolaire. Il suffit de rappeler les affrontements entre les partisans de l'école "optionnelle" et les partisans de l'école "de quartier" à propos du projet éducatif au moment de la consultation.

Malgré ces réserves, l'énoncé de politique demeure une incitation à maintenir une recherche active sur le terrain en vue d'apporter des changements significatifs dans l'activité éducative. L'innovation pourrait ainsi dépasser l'initiative locale pour atteindre des aspects fondamentaux de la pédagogie et de l'organisation scolaire au niveau même du système. Le soutien que le Ministère promet d'apporter à l'innovation pédagogique et à la diffusion de l'information sur l'innovation se concrétise dans un premier moyen, la création d'une nouvelle revue, VIE PÉDAGOGIQUE[4].

2. Les finalités et les objectifs de l'enseignement primaire-secondaire

Les finalités et les objectifs de l'enseignement primaire-secondaire sont rassemblés dans un même chapitre[5]. Pour faire une bonne lecture de ces finalités et de ces objectifs, il faut rappeler le contexte où

---

4. De fait, cette revue diffuse, depuis son origine, des expériences novatrices révélant la "vie pédagogique" qui s'exprime dans plusieurs écoles primaires et secondaires du Québec.

5. En principe, le chapitre 2 de L'École québécoise. Cependant, il arrive que les pages 84-85 tiennent aussi lieu d'énoncé sur les finalités de l'école.

ils se sont développés, indiquer le type de message contenu dans l'énoncé, saisir la progression qui est visée dans les apprentissages des enfants et des adolescents, enfin reconnaître l'alliance de courants de pensée qui caractérise l'ensemble de l'énoncé.

2.1 Le contexte historique et critique

Les critiques du Livre vert sur les finalités[6] s'insèrent dans une situation historique où, depuis 1972, le gouvernement tentait d'énoncer les finalités de l'enseignement primaire-secondaire. La tentative du Livre vert, après plusieurs essais inédits, ne reçoit pas encore l'adhésion des experts ni celle des cadres et professionnels assurant des responsabilités dans le système. On signale l'absence d'une véritable philosophie de l'éducation qui constituerait un réseau hiérarchisé de valeurs, fondé sur des choix explicites. Le rôle de l'école comme agent de changement social serait laissé dans l'ombre. Par ailleurs, l'école n'est plus considérée comme le seul lieu de l'éducation: il faudrait donc mieux faire apparaître l'influence réciproque de l'éducation et de la culture, de même que celle de la politique et des idéologies. Enfin, on décèlerait une distance entre le discours sur les finalités et celui des autres parties du Livre vert (les programmes d'études, l'organisation scolaire).

Ces critiques se polarisent autour d'un débat sur une question fondamentale: qui peut décider des finalités de l'éducation scolaire au Québec? La difficulté de répondre à cette question a été constamment présente dans les efforts répétés pour définir les objectifs de l'éducation primaire et de l'éducation secondaire. Tantôt, on requérait de l'État qu'il prenne le leadership et qu'il indique à la population la

---

6. Voir, notamment, la Synthèse des résultats de la consultation, pp. 27-43.

direction à prendre; tantôt, on refusait au gouvernement cette responsabilité en opinant qu'il ne lui revient pas, à lui seul, d'établir les choix fondamentaux qui orientent l'éducation dans une société. Le chapitre de l'énoncé de politique sur les fins de l'éducation tente de dépasser ces hésitations.

2.2 Le type de message contenu dans l'énoncé

L'École québécoise associe, dans un même exposé sur les finalités de l'éducation scolaire, le rappel du rôle de l'école et une proposition de valeurs. L'énoncé contient l'affirmation d'un consensus de fait sur le sens et la raison d'être de l'éducation en général et de l'éducation scolaire en particulier. Il présente aussi un choix, celui d'une éducation scolaire "personnaliste" plutôt que "socialisante", axée sur le développement intégral plutôt que sur le seul développement "académique" de l'élève.

Dans un Québec démocratique, le propos de L'École québécoise constitue à la fois une proposition de valeurs et un reflet des valeurs qu'on peut discerner dans la société. C'est pourquoi l'énoncé nomme des valeurs, mais sans les hiérarchiser. Les valeurs sont nommées à titre indicatif, comme une inspiration pour l'action. Le gouvernement a la "volonté de préciser clairement un projet d'éducation pour les écoles du Québec"; il "entend donc expliciter les valeurs qui doivent inspirer l'action éducative auprès des jeunes";... "chaque école devra trouver son propre point de départ, mais c'est en se référant à ces valeurs... qu'elle élaborera progressivement son projet éducatif[7]".

---

7. L'École québécoise, no 2.1.

Dans ses positions sur les valeurs, le gouvernement assume un rôle d'interprète et de guide, plutôt qu'un rôle normatif. Ce type d'intervention influence la suite de l'énoncé: bien qu'elles soient souvent, à l'école, un objet de recherche et de réflexion, les valeurs proposées "indiquent, néanmoins, vers quelle direction s'orienter pour permettre aux jeunes de s'épanouir". Ces valeurs ne sont pas classées par ordre d'importance, mais elles sont regroupées dans des ensembles qui constituent autant d'illustrations engageantes de choix possibles dans la perspective d'une éducation de qualité: "l'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs" - intellectuelles, affectives, esthétiques, sociales, morales, spirituelles et religieuses - "comme[8]" celles qui sont mentionnées dans l'énumération subséquente. La liste n'est donc pas exhaustive[9], mais elle est suffisamment détaillée pour véhiculer un message explicite.

Le message de L'École québécoise n'est pas seulement qu'il existe des valeurs méritant d'être recherchées, mais que ces valeurs doivent devenir le guide et l'inspiration de l'élaboration des programmes d'études et de l'instauration d'un projet éducatif dans chaque école: "on devrait pouvoir retrouver ces valeurs partout, au primaire et au secondaire, particulièrement dans les objectifs de programmes[10]". Ainsi donc, les finalités, incluant les valeurs, ont besoin d'être "traduites" dans les objectifs de formation poursuivis dans les écoles; autrement, elles n'acquièrent aucune consistance réelle.

---

8. Ibid., nos 2.2.11 - 2.2.16.

9. Ibid., no 2.2.17

10. Ibid., no 2.2.10

2.3 La progression visée dans les apprentissages des enfants et des adolescents

Pour que les objectifs de la formation puissent exercer leur force d'attraction dans la pratique quotidienne des écoles, l'énoncé de politique élabore une première "traduction" des finalités, à un niveau encore général. Les finalités de l'éducation - "apprendre, apprendre à apprendre, se former comme citoyen responsable, se préparer à gagner sa vie" - sont déployées et précisées dans des objectifs généraux. Ces objectifs, porteurs de finalités et de valeurs, sont eux-mêmes polarisés sur les moments significatifs ou les étapes du développement psychosocial des élèves engagés dans les cycles d'apprentissage de l'école.

Les objectifs de la formation préscolaire, primaire et secondaire tendent à définir la formation comme un développement continu et progressif. Ainsi, par exemple, au préscolaire[11], on amènera progressivement l'enfant à "avoir des relations plus riches et plus variées avec son environnement" Au premier cycle[12] du primaire, on visera à "développer chez l'enfant plusieurs façons de connaître et de s'exprimer", à lui permettre "d'acquérir des connaissances et des habiletés fondamentales"... Au deuxième cycle[13] du primaire, on tendra, par exemple, à "assurer le progrès continu de l'enfant, par une individualisation de l'apprentissage en même temps que par une intégration des divers champs de connaissances et d'expériences"; on

---

11. Ibid., no 2.3.3

12. Ibid., no 2.3.6

13. Ibid., no 2.3.7

favorisera chez l'enfant "l'éclosion d'un sentiment de compétence et de satisfaction devant le travail accompli".

Au premier cycle[14] du secondaire, on visera à "initier les élèves aux multiples domaines de la connaissance et de la technique destinés à assurer leur formation générale; inculquer des méthodes de travail et une rigueur intellectuelle propres à favoriser le développement progressif d'une pensée autonome; susciter, chez les élèves, un apprentissage apte à intégrer l'acquisition des connaissances et l'expérience personnelle; amener progressivement les élèves à découvrir les enjeux et les défis de la société dont ils sont membres[15]". Enfin, au deuxième cycle du secondaire, des objectifs comme les suivants sont proposés: "susciter des engagements personnels qui accentuent le sens de l'appartenance et suscitent la participation et l'esprit de créativité; s'employer à accroître chez les jeunes le sens de la responsabilité individuelle et de la responsabilité collective; favoriser chez les élèves, la structuration d'une pensée cohérente, tant par les matières à option que par les matières obligatoires; développer chez les élèves un jugement critique devant les divers courants de pensée qui les sollicitent[16]..."

La formation qui se dégage des objectifs de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire est donc syncnyme d'une éducation en constante recherche de cohérence. Les dimensions de la personne (intellectuelle, affective, physique, sociale, morale, spirituelle et religieuse) ne

---

14. Ibid., no 2.3.10

15. Ibid., no 2.3.11

16. Ibid., no 2.3.13

débouchent pas sur une compartimentation de la formation, mais appellent plutôt un développement unifié intégrant la part de l'intelligence critique et la part de l'engagement dans des valeurs[17].

2.4 Une alliance entre divers courants de pensée

Les objectifs de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire sont énoncés comme des objectifs généraux selon une approche systémique d'objectifs hiérarchisés. Il serait d'ailleurs aisé de reconstituer leur position respective dans les taxonomies de Bloom et Krathwohl[18]. Cette approche implique une spécification des programmes d'études à partir des objectifs généraux de formation, une appropriation et une rétroaction dans les écoles et les classes permettant de vérifier la pertinence des objectifs et de développer des stratégies pédagogiques appropriées.

---

17. À ce propos, il faut douter que les taxonomies en usage de Bloom et de Krathwohl aient été utilisées, dans l'élaboration des programmes d'études et des stratégies pédagogiques, pour ce qu'elles étaient: des instruments permettant de distinguer des compétences de plus en plus complexes qu'une formation doit intimement associer.

18. Benjamin S. Bloom et Al., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 1, Domaine cognitif, Montréal, Éducation nouvelle, 1969; David R. Krathwohl, Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 2, Domaine affectif, Montréal, Éducation nouvelle, 1970. Rappelons que le domaine "affectif" inclut le développement psychosocial et l'intégration des valeurs.

L'énoncé de L'École québécoise sur les objectifs adopte donc, comme structure, l'approche systémique. Il utilise aussi les méthodes de planification et les classifications pédagogiques développées par les behavioristes américains. Cette utilisation sera encore plus patente dans les programmes d'études. Certains des objectifs énoncés s'apparentent à la recherche d'excellence présente dans le mouvement "Back to the Basics". De plus, l'énoncé sur les finalités et les objectifs puise une bonne partie de son inspiration dans le courant personnaliste et humaniste qui prône le développement intégral des enfants et des adolescents. En définitive, l'ensemble de l'énoncé sur les finalités et les objectifs établit une alliance entre divers courants de pensée pédagogique qui ne se rencontrent pas forcément et, même, qui sont parfois en opposition les uns avec les autres.

On peut se demander, aujourd'hui, si les enjeux de l'énoncé de politique sur les finalités et les objectifs de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire ont été saisis: celui d'une proposition de fins et de valeurs qui n'est pas imposée, celui du genre d'éducation à offrir dans les écoles. Cet énoncé avait-il plus d'affinité avec le chapitre sur l'innovation pédagogique qu'avec ceux des programmes et de l'organisation scolaire? Quoi qu'il en soit, les artisans de l'école optionnelle ou, comme le Conseil[19] convient de l'appeler maintenant, de l'école "alternative pédagogique", s'y reconnurent et s'en réclament encore maintenant, lors qu'ils affirment être les seuls à poursuivre vraiment les finalités énoncés dans L'École québécoise.

---

19. Voir l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public, mars 1985.

3. Les programmes, les moyens didactiques et l'évaluation

Les programmes, les moyens didactiques et l'évaluation constituent, dans une approche systémique de l'enseignement, les éléments les plus directement reliés aux finalités et aux objectifs de l'éducation. L'École québécoise fait légèrement marche arrière par rapport à l'uniformisation annoncée dans le Livre vert. Néanmoins, l'énoncé de politique s'emploie à encadrer la réalité scolaire et lui promet un appui technique. Il compte ainsi éviter les problèmes qu'il attribue à la situation antérieure caractérisée par les programmes-cadres.

3.1 Les programmes

Les programmes sont conçus comme les instruments privilégiés qui devront inspirer l'action éducative quotidienne des écoles. Leurs orientations seront déterminées par les objectifs de l'éducation définis précédemment et ils devront répondre aux exigences d'une formation intégrale. Ils énonceront des contenus d'apprentissage considérés comme essentiels[20] à la formation des élèves. A la différence des programmes-cadres, ils préciseront, avec suffisamment de clarté, les objectifs de formation que les élèves devraient normalement avoir atteints, selon les étapes de leur cheminement scolaire. Mais l'élaboration de programmes plus détaillés ne devrait pas conduire à l'imposition de programmes-catalogues. Une fois bien définies les exigences d'une formation de base[21] pour tous, dans la perspective d'une égalité des chances[22], il restera une marge de manoeuvre pour

---

20. L'École québécoise, no 7.1
21. Ibid., no 7.1.9
22. Ibid., no 7.1.6

l'adaptation des programmes à des groupes d'élèves particuliers. Le ministère veut donc assurer partout un programme de formation de base obligatoire, qu'il prolongera par des guides pédagogiques accompagnant chaque programme.

Un échéancier assez ambitieux[23] est envisagé pour l'élaboration des programmes: une révision, au moins préliminaire, des programmes du primaire serait complétée quelques mois après la parution de l'énoncé de politique, soit en septempre 1979; suivraient de près, la plupart des guides pédagogiques se rapportant à ces programmes, puis les programmes et les guides pour la formation générale du premier cycle du secondaire (janvier 1980). Seuls les programmes d'enseignement professionel obéiraient à des échéances plus tardives, dans l'attente d'une politique générale de formation professionnelle, alors que l'ensemble des programmes de formation générale du secondaire seraient complétés en juin 1980.

En vertu du partage des responsabilités énoncé dans L'École québécoise, l'implantation des programmes de même que l'information, le soutien et l'animation relèveraient d'abord des commissions scolaires. Il reviendrait encore à ces dernières de déléguer une part de leurs responsabilités aux écoles dans la perspective d'un projet éducatif d'école à définir. L'implantation progressive des programmes, échelonnée sur quelques années, devrait enclencher un processus de révision périodique à tous les cinq ans.

3.2 Les moyens didactiques

En corrélation avec les programmes et les guides pédagogiques, L'École québécoise prône une nouvelle politique du matériel didactique. On

---

23. Il faut noter que la mise en application des programmes plus précis doit s'échelonner sur une période de six ans.

veut corriger la situation antérieure, qui, avec les programmes cadres, se prêtait à deux types d'abus: des manuels scolaires tenaient souvent lieu de programmes, là où des programmes institutionnels ne venaient pas préciser les programmes-cadres; en bien des endroits, les notes polycopiées envahissaient les classes, engendrant une double incertitude, l'une sur la qualité de l'activité pédagogique, l'autre sur sa conformité avec les programmes. L'École québécoise établit un lien très net entre les phénomènes suivants: feuilles polycopiées, individualisation des apprentissages, pédagogie nouvelle, négligence de l'essentiel, différences trop marquées entre les milieux. C'est pourquoi l'énoncé désire qu'on dispose d'un manuel au moins pour chaque programme qui sera désormais plus détaillé et plus précis.

La fonction du manuel de base est double: il rassure les parents et les commissions scolaires en leur donnant des "points d'observation privilégiés pour juger de l'évolution pédagogique dans leurs écoles[24]"; il assure un minimum d'uniformité et de qualité en évitant les différences vraiment trop sensibles d'un milieu à l'autre. En définitive, on préconise la pédagogie du tableau noir et du manuel scolaire, en rappelant le rôle majeur de l'écrit, même "dans une époque envahie par l'électronique[25]".

Le plaidoyer pour un manuel de base dans toutes les matières et dans toutes les classes du primaire et du secondaire est, néanmoins, quelque peu nuancé: on n'entend quand même pas imposer partout un manuel unique. On s'orienterait plutôt vers un matériel didactique diversifié, incluant au moins un manuel qui pourrait prendre une forme souple,

---

24. L'École québécoise, no 9.1.2

25. Ibid., no 9.2.5.

combinant l'écrit et l'audio-visuel. Il reste que la distinction entre un matériel d'enseignement de base et un matériel d'enseignement complémentaire accorde la primauté à un vrai manuel sur toute forme d'instrumentation pédagogique, audio-visuelle ou autre.

3.3 L'évaluation

L'énoncé de politique présente quatre objets d'évaluation: une évaluation du système, notamment des programmes de l'enseignement obligatoire; une évaluation "institutionnelle", c'est-à-dire de chaque établissement scolaire; l'évaluation du personnel; l'évaluation des apprentissages des élèves. La première a été abordée avec la position prise sur les programmes; on ajoute, toutefois, qu'il faut vérifier périodiquement "la conformité des programmes aux objectifs généraux de formation et l'adéquation entre les contenus et l'évolution des besoins individuels et collectifs[26]". Les deux autres sont présentées comme des possibles à explorer. La dernière requiert la plus grande part de l'attention, l'évaluation des apprentissages des élèves, qui ne saurait équivaloir à une pure mesure de ces apprentissages.

L'évaluation des apprentissages n'a pas le même sens selon qu'on la considère au primaire ou au secondaire. Au primaire, l'évaluation, inspirée par la pédagogie nouvelle, ressemble à une démarche souple et personnalisée. Elle est centrée sur le développement de l'enfant et ne doit pas servir à des fins de passage d'une classe à l'autre, d'un cycle à l'autre. Au secondaire, surtout au deuxième cycle, l'évaluation sert au classement et à la certification des élèves. C'est pourquoi, même si le Ministère entrevoit une diminution du nombre des examens qu'il fera passer lui-même, l'évaluation du secondaire demeurera plus uniforme et plus rigoureuse qu'au primaire. Un nouveau régime de sanction des études est annoncé; le passage de l'ancien au nouveau régime devrait s'échelonner sur une période de quelques années.

---

26. Ibid., nos 8.1.21 et 8.1.22.

Quant au partage des responsabilités, le rôle premier de l'enseignant dans l'évaluation des apprentissages est d'abord reconnu. Le ministère, pour sa part, s'engage, comme pour les programmes, à aider et soutenir les milieux scolaires par un projet d'aide technique: instruments de mesure des apprentissages des élèves et tests de leur développement général; instruments d'évaluation, notamment les bulletins scolaires; guides docimologiques et autres documents propres à améliorer la mesure et l'évaluation dans les écoles.

4. L'organisation scolaire

Les règles d'organisation de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire répartissent les divers enseignements selon les cycles d'études et prévoient des mesures d'encadrement et de soutien, notamment pour certaines catégories d'élèves.

4.1 L'éducation préscolaire

Le but de l'éducation préscolaire, tel qu'énoncé par L'École québécoise, concerne prioritairement l'enfant et son développement, l'acquisition des habiletés et des attitudes nécessaires au développement harmonieux de sa personne, de tout son "être". En conséquence, l'objectif de scolarisation systématique est exclu. Le message est clair: l'éducation préscolaire favorise un cheminement précédant les apprentissages formels; elle n'est pas une préparation immédiate à la première année du primaire.

4.2 L'organisation de l'école primaire

L'organisation de l'école primaire est centrée sur la classe animée par un "titulaire", qui est lui-même relayé par des "spécialistes" dans certaines matières. Les propositions du Livre vert sont confirmées par

l'énoncé de politique: l'enseignement du primaire vise la formation intégrale. L'organisation doit s'adapter aux différences individuelles et favoriser le progrès continu des élèves; néanmoins, la souplesse de l'organisation de la classe ne doit pas soustraire l'acquisition des connaissances à une démarche rigoureuse.

Le premier cycle fait le lien avec l'éducation préscolaire. En effet, c'est un cycle d'éveil et d'initiation pour l'ensemble des matières, hormis la langue maternelle et les mathématiques[27]. Le deuxième cycle, pour sa part, doit engager l'enfant dans une étude systématique de toutes les matières et lui permettre de poursuivre des apprentissages plus "formels[28]". Les programmes préciseront les objectifs de formation et les contenus pour chaque matière de chaque cycle, sous forme d'"objectifs terminaux". Par ailleurs, L'École québécoise, tout comme le Livre vert, laisse la porte ouverte à l'"intégration de certains objectifs de formation communs à plusieurs matières", favorisant ainsi "un certain niveau d'intégration des matières[29]". C'est sans doute une des raisons pour lesquelles la répartition du temps alloué à chaque matière laisse de la place à une certaine latitude[30]. Le régime pédagogique à venir imposera toutes les matières, en autorisant, néanmoins, une adaptation locale de la répartition du temps. Cette

---

27. En ce cas, dit L'École québécoise, le premier cycle assure "un apprentissage fondamental". Voir no 12.2.2.

28. Ibid., no 12.2.3

29. Ibid., no 12.6.1

30. Une marge de manoeuvre est possible, à condition de respecter le temps minimum prescrit, de ne pas compromettre l'atteinte des programmes de chaque matière, ni d'entraîner la disparition d'une matière obligatoire.

adaptation devrait graduellement s'élargir, si le régime pédagogique établissait le total du temps d'enseignement à 25 heures[31].

4.3 L'organisation de l'école secondaire

L'organisation de l'école secondaire adopte, en principe, la visée de l'énoncé de politique sur la formation intégrale. C'est pourquoi la formation secondaire ne devrait pas se plier aux seules exigences du marché du travail, ni être trop conditionnée par les "prérequis" de l'enseignement post-obligatoire. L'École québécoise préconise plutôt, pour une partie de la clientèle, un allongement de la formation générale, tel qu'annoncé dans le Livre vert, en retenant, notamment, le report du début de la formation professionnelle "longue". La grille-matières, décrite dans l'énoncé de politique, présente la liste des matières jugées essentielles à la formation générale des élèves et le temps normalement consacré à ces matières. Comme au primaire, la répartition du temps est proposée à titre indicatif, mais cette souplesse de l'organisation scolaire n'obéit pas aux mêmes motifs: elle permet, entre autres, l'adaptation locale du régime particulier de la formation professionnelle "courte" qui est terminale, après trois ans d'études "concrètes" (2e, 3e, 4e secondaire).

Dans l'attente d'une politique générale de la formation professionnelle, L'École québécoise maintient un "professionnel court" qui suppose des choix de la part des élèves, dès la deuxième année du secondaire. Cette décision va à l'encontre d'opinions exprimées lors de la consultation du Livre vert, qui trouvaient ces choix prématurés ou qui recommandaient l'abolition d'un type de formation jugé sans issue.

---

31. Cette prévision n'a pas encore pu se réaliser.

Une autre décision importante, liée à l'organisation de l'école secondaire, modifie grandement la situation qui avait prévalu au moment des programmes-cadres: désormais les "voies" (allégée, régulière, enrichie) sont abolies. Un programme unique et uniforme, plus détaillé, remplacera donc les programmes destinés, dans certaines matières, aux élèves forts, moyens ou faibles. L'adaptation, au rythme des élèves, que devaient permettre ces programmes diversifiés, avait eu comme contrepartie d'enfermer les élèves faibles dans une "voie" en cul-de-sac. En définitive, la différenciation[32] des enseignements devrait dépendre de l'initiative locale plutôt que de la diversité des programmes.

5. Le projet éducatif de l'école et la participation

Malgré les désaccords qui se sont manifestés autour de l'idée de "projet éducatif" lors de la consultation du Livre vert, ce concept est devenu, dans l'énoncé de politique, un pivot de l'enseignement primaire-secondaire. Alors que l'organisation scolaire, incluant les programmes, constitue l'armature administrative et pédagogique du système, le projet éducatif en est la cheville "politique" de participation. C'est ainsi qu'il faut comprendre L'École québécoise lorsqu'on analyse ses positions sur les finalités et les objectifs de l'éducation en lien avec les chapitres consacrés aux programmes, à l'organisation scolaire et au projet éducatif.

Au départ, les critiques du Livre vert n'ont pas ménagé leurs accusations de naïveté à propos du projet éducatif. En effet, la majorité de la population consultée n'accepte pas qu'il y ait des différences notables entre les écoles. Divers agents du monde scolaire considèrent que la démarche d'un projet éducatif local est en contradiction avec des

---

32. On peut penser à la "pédagogie différenciée" qui se développe en France depuis la réforme Haby.

programmes détaillés et des régimes pédagogiques prescrivant presque en entier une grille-matières commune. D'autres ont signalé le caractère trop administratif du concept, identifié à un modèle de gestion. Certains voudraient pousser au bout l'idée d'une école différente, "alternative", mais la plupart jugent utopique la notion d'un projet éducatif impliquant, à la limite, une mobilisation générale des partenaires et des consensus très difficiles, sinon impossibles.

S'il ne répond pas à toutes les objections, l'énoncé de politique développe, néanmoins, une position précise sur le projet éducatif. Premièrement, les finalités de l'éducation resteront théoriques et demeureront lettre morte, si elles ne sont pas reprises, d'une manière originale, dans la réalité quotidienne des écoles[33]. Deuxièmement, "les programmes d'études constituent l'un des éléments essentiels du projet éducatif de l'école[34]". Ces programmes, on l'a vu, contiennent les exigences de formation de base pour ce qui a trait aux connaissances, que chaque milieu doit adapter à des groupes d'élèves particuliers, en fonction de marges de manoeuvre différentes selon les programmes[35]. Troisièmement, dans une perspective de plus grande décentralisation, le projet éducatif local devrait conduire les commissions scolaires "à déléguer à l'école plusieurs de leurs responsabilités quant à l'adaptation des programmes[36]". Quatrièmement, les décisions

---

33. L'École québécoise, nos 3.1 à 3.5.1.

34. Ibid., no 7.1.

35. On évoque, par exemple, des différences possibles entre des sciences humaines plus souples et des sciences de la nature qui obligeront les écoles à respecter les contenus obligatoires des programmes.

36. Ibid., no 7.1.20.

ministérielles régissant l'organisation scolaire des enseignements et des autres services éducatifs devraient laisser, à la gestion du projet éducatif, les marges de manoeuvre suffisantes, notamment pour ce qui concerne les "moyens pédagogiques[37]". Cinquièmement, s'il est possible d'élaborer un projet éducatif selon une approche de gestion par objectifs, le projet éducatif sera plus souvent l'effet d'une démarche plus spontanée et plus empirique[38].

Ajoutons encore, sur le projet éducatif lui-même et sur la participation qu'il suppose, deux thèmes principaux développés dans L'École québécoise. Premièrement, l'énoncé de politique veut montrer que l'émergence d'un projet éducatif est possible[39] dans les écoles du Québec; toute la description du processus en témoigne. Deuxièmement, l'énoncé de politique rappelle que le projet éducatif sera possible grâce à la participation des partenaires de l'école - direction, enseignants, élèves - et, particulièrement, celle des parents. La participation pourra exister à la suite de changements d'ordre psychologique et administratif, mais elle exigera aussi des modifications d'ordre juridique, dans la Loi sur l'instruction publique, concernant les pouvoirs des parents et la création d'un conseil d'orientation dans chaque école. L'annonce de telles mesures permet déjà d'évoquer le concept "d'école communautaire[40]" qui resurgira quelques années plus tard.

---

37. Ibid., no 3.6.3.

38. Ibid., no 3.6.

39. Une abondante documentation sur le projet éducatif suivra de près la publication de L'École québécoise.

40. Ibid., no 4.4.7. Voir à ce sujet le chapitre 6.

5. Les politiques à l'égard de groupes particuliers

Dans une perspective d'accessibilité et d'égalité des chances qui n'était pas absente de la décision d'abolir les programmes par "voies", L'École québécoise intègre, dans son plan d'action, les principes de base de deux énoncés de politique destinés à des groupes particuliers d'élèves: les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et les élèves des milieux socio-économiques défavorisés. On traitera plus loin[41] de ces politiques, après les chapitres respectivement consacrés aux "nouveaux programmes" et aux régimes pédagogiques.

---

41. Voir le chapitre 5.

CHAPITRE 3: L'OPÉRATION "NOUVEAUX PROGRAMMES"

Commencée en même temps que le Livre vert, la révision des programmes d'études de l'enseignement primaire-secondaire se prolonge encore aujourd'hui. Après les attentes exprimées par la population et les milieux d'éducation, on verra quelle réponse est apportée dans l'élaboration de programmes plus précis et plus détaillés, quels aménagements de ces nouveaux programmes uniformes sont prévus pour les divers groupes d'élèves et, rétrospectivement, comment se présente cet ensemble pédagogique en voie d'achèvement.

1. Les attentes et les réticences à l'égard des programmes d'études

Les perspectives du Livre vert à l'égard des programmes d'études du primaire et du secondaire reçoivent généralement un écho favorable dans la population et auprès des agents d'éducation. On accueille avec soulagement l'abandon des programmes-cadres et leur remplacement par des programmes plus précis et uniformes. Majoritairement, les parents, les enseignants du primaire et du secondaire, les professionnels non enseignants et les cadres scolaires "sont d'avis que la précision des programmes est de nature à améliorer beaucoup la qualité de l'éducation[1]". En corrolaire, on est très favorable aux propos du Livre vert sur une politique de l'évaluation. Les parents, en particulier, jugent l'évaluation aussi importante que la précision des programmes pour assurer la qualité de l'éducation. On souligne, en effet, qu'il doit y avoir une correspondance étroite entre les objectifs des programmes et l'évaluation des apprentissages des élèves.

---

1. Synthèse des résultats de la consultation, p. 63.

Malgré cet accord généralisé sur les programmes d'études et l'évaluation des apprentissages, des réticences s'expriment, néanmoins, à l'égard des programmes plus détaillés. Nul ne voudrait revenir, par-delà les programmes-cadres, aux anciens programmes-catalogues. De plus, certains groupes, particulièrement les anglophones, ne croient pas à la vertu magique des programmes; pour eux, un bon système d'éducation repose d'abord sur l'autonomie professionnelle et la compétence des enseignants. La précision accrue des programmes risquerait en outre de s'inscrire dans une optique d'enseignement par objectifs, favorisant davantage les savoirs et les habiletés mesurables au détriment des compétences plus complexes et plus difficiles à traduire en comportements observables. Des groupes actifs minoritaires entendus en consultation craignent aussi que l'uniformisation des programmes détaillés passe à côté des véritables enjeux d'une formation à l'école, en faisant fi des acquisitions du renouveau pédagogique antérieur au Livre vert. Enfin, dans le même sens, on verrait mal que l'évaluation soit exclusivement orientée vers les apprentissages formels au détriment d'apprentissages plus difficilement mesurables comme l'autonomie, la créativité et le sens critique.

2. La "spécification[2]" des programmes

L'opération "nouveaux programmes" n'est pas exclusivement rattachée à la consultation du Livre vert. Dans les milieux actifs de l'éducation, les discussions sur la spécification des programmes traversent tout le système scolaire depuis le début des années 70 et connaissent leur

---

2. Terme du jargon éducatif souvent utilisé au cours des années 1975-1980 et qui signifie, d'une manière technique, ce que la consultation populaire appelle la précision des programmes.

point culminant au moment de la rédaction du Livre vert. Il importe donc de voir quels sont les préalables à la décision gouvernementale inscrite dans l'énoncé de politique après les consultations sur le Livre vert, afin de comprendre le plan d'élaboration des nouveaux programmes et la signification des choix qu'il contient.

2.1 Les hésitations préalables

Avant que le Livre vert et l'énoncé de politique ne viennent trancher le débat, la spécification des programmes était présentée, par les experts de la didactique, comme l'apanage des milieux d'éducation. En effet, l'ère des programmes-cadres reposait sur les présupposés suivants: l'État proposait les fins et les objectifs généraux de l'éducation et produisait des programmes-cadres; les commissions scolaires et les écoles établissaient des programmes institutionnels que les enseignants devaient par la suite spécifier en fonction de leurs groupes d'élèves. Cependant, des imprécisions sur les finalités et les objectifs généraux donnèrent lieu à diverses interprétations. De plus, seules les grandes commissions scolaires bien équipées réussirent à se doter de programmes institutionnels suffisants. Les enseignants sur le terrain ne pouvaient sans incertitude spécifier localement les programmes privés de l'apport institutionnel et de consensus suffisamment clairs sur les finalités et les objectifs généraux de l'éducation. Une telle interprétation explique peut-être la sévérité du Livre vert à l'égard de la période des programmes-cadres qui donne lieu à de nombreuses expériences dans l'ordre des moyens et des stratégies éducatives, mais insuffisamment rattachées à des finalités et à des objectifs généraux d'éducation.

Quoi qu'il en soit, la spécification des programmes ne pouvait plus s'exercer là où les experts la situaient, à partir du moment où le Livre vert et L'École québécoise disqualifiaient les programmes-cadres.

Le ministère de l'Éducation allait se substituer aux milieux en produisant des programmes plus précis. Que pouvait désormais signifier la "spécification" des programmes? L'École québécoise énoncerait les finalités et les objectifs de l'éducation, mais il n'était plus question ni de programmes-cadres, ni de programmes institutionnels. L'État se préparait à élaborer et à édicter des programmes plus détaillés qui seraient ensuite appliqués partout au Québec, quitte à laisser une marge de manoeuvre pour des adaptations locales. Une telle opération devait, par ailleurs, éviter le retour pur et simple aux programmes-catalogues d'antan.

Il n'est pas étonnant, dans un pareil contexte, que des hésitations se soient manifestées au niveau même de l'élaboration des programmes. Il fallut plus de deux ans avant qu'on réussisse à définir, d'une manière définitive, un mandat ferme pour les concepteurs et rédacteurs de programmes et de guides pédagogiques. Les premiers programmes du primaire parurent en 1979, avant qu'un "cadre d'élaboration" ne soit définitivement adopté[3]. Mais, une fois adopté, ce cadre d'élaboration devenait la réponse administrative officielle à la question de la spécification des programmes. Dorénavant, il ne faudrait plus attendre des enseignants qu'ils déterminent eux-mêmes les objectifs spécifiques de leur enseignement, puisque les programmes seraient spécifiés dès leur élaboration par le Ministère.

---

3. Le cadre accepté par le bureau des sous-ministres, le 20 février 1978, fut révisé en avril 1980.

2.2 Le cadre d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques[4]

L'importance du cadre d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques ne fait aucun doute, même s'il s'agit d'un document inédit principalement destiné aux concepteurs de programmes. Car ce document régit et oriente la conception des programmes de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire pour les années à venir.

On peut distinguer deux aspects dans ce document: ce qui concerne l'aspect fonctionnel de l'élaboration des programmes d'études du primaire et du secondaire; le cadre conceptuel de l'élaboration des programmes et des guides pédagogiques.

Fonctionnellement, l'élaboration des programmes représente le premier temps d'un processus qui comprend ensuite l'implantation, l'évaluation et la révision des programmes. A l'intérieur de ce processus, les obligations respectives du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires se trouvent précisées. Le Ministère a la responsabilité ultime de fournir un ensemble de programmes cohérents qui définissent les éléments essentiels d'une formation de base commune et minimale pour tous les élèves de tous les établissements scolaires de l'enseignement primaire-secondaire. Cette responsabilité, il doit l'exercer selon la procédure suivante: coordination de toutes les instances intérieures et extérieures au ministère de l'Education; consultation des personnes les plus représentatives selon chaque programme; établissement d'un échéancier et de moyens de vérification à diverses étapes

---

4. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Cadre revisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques, avril 1980.

de l'élaboration d'un programme. Pour leur part, les commissions scolaires doivent être prêtes à collaborer à la conception des nouveaux programmes sous mode de prêt de personnel, de consultation ou de mise à l'essai de certains programmes. Par la suite, elles ont la responsabilité de l'implantation et de l'adaptation ou de l'enrichissement des programmes nationaux. Elles peuvent même développer des programmes locaux, pour le cas où les programmes du ministère ne pourraient répondre à tous les besoins.

Deuxièmement - c'est l'aspect capital du document -, l'élaboration des programmes est déterminée par un cadre conceptuel et technique très précis. Le programme d'études y est défini comme un "document pédagogique officiel qui précise un ensemble structuré d'objectifs de formation et de contenus d'apprentissage prévus pour les élèves durant une période donnée[5]". La structure du programme est aussi très précise. Elle est constituée par un ensemble hiérarchisé d'objectifs généraux, terminaux et intermédiaires, définis de manière à faciliter une compréhension univoque du programme: les objectifs généraux "découlant des finalités et des objectifs de l'éducation" décrivent "en termes généraux, les intentions éducatives poursuivies et les changements anticipés chez l'élève"; les objectifs terminaux explicitent les objectifs généraux en "décrivant les résultats anticipés chez les élèves en termes de changements à la fin d'une période donnée"; les objectifs intermédiaires décrivent "un comportement ou un résultat d'apprentissage favorisant l'atteinte d'un objectif terminal". Le contenu du programme est formé par les objectifs et des éléments notionnels "toujours ordonnés aux objectifs auxquels ils se rapportent", deux composantes "intimement associées" et regroupées "dans une suite logique, en séquences plus ou moins longues: les modules et leurs subdivisions: les unités[6]".

---

5. Ibid., p. 12.

6. Ibid., pp. 16-17.

Il est éclairant de rappeler la consigne expresse que le document officiel contient, à l'intention des concepteurs, sur le caractère obligatoire des programmes. Dans le régime pédagogique[7], les programmes sont obligatoires ou optionnels, mais, dès qu'un programme est suivi par l'élève, son contenu devient obligatoire selon la règle suivante qui aura dû prévaloir dans l'élaboration des programmes: "les objectifs généraux, les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires des programmes seront prescriptifs à moins d'avis contraire[8]". Les "éléments notionnels ou contenus d'apprentissage" seront, "à moins d'avis contraire, présentés comme indicatifs[9]". Enfin, le document définit le guide pédagogique comme un "document pédagogique officiellement approuvé, à caractère indicatif, destiné aux enseignants dans le but de leur proposer les moyens d'appliquer un programme donné[10]".

2.3 Les choix inhérents à la spécification

La spécification des programmes, telle que le ministère de l'Éducation a résolu de la pratiquer, comporte un certain nombre de choix. Ces choix devraient permettre de comprendre le résultat de la spécification, c'est-à-dire l'ensemble des programmes du primaire et du secondaire.

---

7. Voir le chapitre suivant.

8. Op. cit., p. 13. Prescriptif s'oppose à indicatif, comme ce qui est obligatoire par rapport à ce qui est seulement suggéré.

9. Ibid., Il faut noter que les éléments notionnels (éléments et sous-éléments) sont aussi définis comme des objets d'apprentissage qui peuvent être soit des connaissances, soit des concepts, soit des habiletés, soit des techniques.

10. Ibid., p. 15.

Le document fait d'abord référence aux pages de L'École québécoise[11] qui présentent les programmes comme "des outils pour améliorer la qualité de l'éducation". Il prend également à son compte la perspective "organique[12]" et personnaliste en matière de pédagogie: "en premier lieu, l'acte pédagogique doit se fonder sur le potentiel même de l'élève et sur sa capacité de se réaliser selon son originalité propre. En ce sens, l'élève est le premier artisan de la formation". Le cadre d'élaboration des programmes rejette d'emblée "tout modèle pédagogique qui aurait pour effet de rendre l'élève passif ou de le livrer à une pédagogie régressive qui refuserait la jonction entre le vécu des jeunes et leur démarche d'apprentissage et de développement". Cependant, il précise, en durcissant la conception éducative exprimée dans L'École québécoise, que l'acte pédagogique "exclut[13]" une "attitude de non-intervention ou de non-directivité inconditionnelle".

Le cadre d'élaboration, tout comme les pages de L'École québécoise qu'il fait siennes, se défend à plusieurs reprises d'imposer un modèle

---

11. Voir L'École québécoise, pp. 84-85. Ces deux pages tendent à se substituer aux énoncés sur les finalités de l'éducation, dans plusieurs documents d'orientation récents, produits par le ministère, dont on fera état dans la suite du présent chapitre.

12. Ce terme renvoie à la conception appelée "organique" de l'éducation privilégiée dans L'Activité pédagogique. Rapport annuel 1969-1970 du Conseil supérieur de l'éducation.

13. L'École québécoise écrit: "n'inclut pas, par nature...".

pédagogique unique. Le texte de L'École québécoise auquel il se réfère évoque d'ailleurs quelques modèles[14] pédagogiques à titre d'exemples possibles. Néanmoins, la structure d'objectifs choisie pour la conception des programmes d'études québécois appartient à une famille de modèles didactiques identifiables qu'on pourrait appeler "organisationnels-systémiques". Ces modèles partagent en commun l'idée qu'ils sont compatibles avec tous les autres modèles puisque leur propos n'est pas d'opter dans un sens ou dans un autre, mais d'organiser la didactique d'une manière rationnelle. Parmi les modèles de cette famille, le "cadre d'élaboration des programmes" a retenu un modèle simple à caractère "organisationnel-linéaire", qui découpe les apprentissages en tranches de plus en plus petites.

Ce modèle laisse tomber un certain nombre d'autres choix propres à une approche systémique. Cette dernière évalue constamment la démarche pédagogique, par "boucles de retour": des situations d'apprentissage aux moyens pédagogiques; des moyens choisis par l'enseignant aux objectifs, spécifiés pour ses élèves; des objectifs spécifiés par l'enseignant (intermédiaires) aux objectifs pédagogiques (terminaux); des objectifs terminaux aux objectifs généraux. Le cadre d'élaboration délaisse donc explicitement des éléments d'une didactique plus raffinée, mais aussi plus complexe, comme la distinction entre objectifs d'enseignement et objectifs d'apprentissage, entre objectifs de

---

14. Les énumérations de modèles ou de courants pédagogiques ne sont pas toujours identiques selon les divers experts, mais on peut les regrouper autour de trois ou quatre pôles: humaniste-personnaliste, rationnel-technologique, communautaire-inventif, institutionnel-progressiste. Voir: Valois, Paul et Yves Bertrand, Les Options en éducation, ministère de l'Education, Secteur de la planification, Québec, 1980.

comportement et objectifs de situation éducative, entre contenus clés et contenus prétextes[15]. Les avantages de ce premier choix sont évidents lorsqu'il s'agit de renouveler l'ensemble des programmes de l'enseignement primaire-secondaire et lorsqu'on veut assurer à tous les élèves du Québec les éléments essentiels d'une formation de base commune. Ce choix comporte, par contre, un risque certain: celui que des orientations généreuses de type organique et personnaliste soient desservies par une mécanique d'objectifs utile, mais porteuse d'un autre message qui conditionne l'acte pédagogique dans un sens inverse.

---

15. 1° Objectifs d'enseignement: ceux que l'enseignement se donne dans l'activité pédagogique.

Objectifs d'apprentissage: ceux qui sont proposés à l'élève comme résultats anticipés pour lui.

Note: On reviendra à une pareille distinction dans des textes plus récents du Ministère.

2° Objectifs de comportement (retenus par le cadre d'élaboration): ceux qui visent des performances observables et mesurables, conformes à des normes ou standards.

Objectifs de situation éducative: ceux qui conduisent à des apprentissages ouverts. On parle aussi d'"objectifs d'expression".

3° Contenus clés: notions constituant un ensemble minimum de connaissances dans un secteur donné.

Contenus prétextes: contenus supports, au choix de l'élève, tournés vers une habileté à acquérir.

Le deuxième choix de l'opération "nouveaux programmes" a trait au caractère disciplinaire du cadre d'élaboration et de spécification des programmes. Chaque programme met en oeuvre les objectifs et les contenus d'une matière[16] de classe; chaque programme est élaboré par des experts et des enseignants intéressés par une discipline. Le choix de la conception des programmes eût pu être autre. Il aurait été vraisemblable et sans doute profitable de concevoir des programmes par champs de savoir et de compétence ou par domaines de formation sans, pour autant, éliminer tout programme disciplinaire dans certaines disciplines. Un tel choix aurait pu avoir de l'influence sur l'attitude et la pratique des enseignants à l'égard de l'interdisciplinarité de la formation primaire et secondaire.

Le troisième choix de la spécification des programmes a déjà été évoqué: la spécification est entièrement assumée par le ministère de l'Éducation. Beaucoup d'enseignants[17] sont associés à cette vaste entreprise dans des équipes de concepteurs. On ne leur demande plus, comme au temps des programmes-cadres, de déterminer les éléments

---

16. On convient d'identifier ici matière et discipline, bien que, rigoureusement, toutes les matières ne sont pas des disciplines, comme, par exemple, la "formation personnelle et sociale".

    Notons que le cadre d'élaboration n'est pas, en principe, fermé à la confection de programmes pour un ensemble de disciplines, mais il demeure axé, d'une manière dominante, sur un programme par matière.

17. Comme concepteurs, les enseignants doivent respecter le cadre d'élaboration des programmes. Les enseignants qui n'ont pas participé à l'élaboration des programmes n'ont évidemment pas d'autre choix que celui de les appliquer le plus fidèlement possible.

immédiatement reliés à l'acte d'apprentissage en classe. Désormais, il appartient à tout enseignant de trouver les moyens utiles pour atteindre les objectifs prescrits des programmes spécifiés. A ce propos, les enseignants ont manifesté une certaine ambivalence. D'une part, ils se sont considérés, face aux programmes, comme les "exécutants du système". D'autre part, ils ont épousé assez aisément les visées des nouveaux programmes, en demandant toujours davantage de précision et d'outils permettant la réalisation et l'évaluation de chaque objectif de chaque programme.

Le quatrième choix rejoint l'intention générale qui inspire toute l'opération "nouveaux programmes": on veut assurer à tous les élèves du Québec des apprentissages minima et les éléments essentiels d'une formation de base commune. Ce choix, dans la veine du "Back to the Basics", pousse le cadre d'élaboration à étendre le plus possible le caractère obligatoire des objectifs dans chaque programme et le caractère obligatoire de l'ensemble des matières dans le curriculum[18] de la formation primaire et secondaire. Cette intention portée par le choix de rendre obligatoire la plus grande partie des programmes explique peut-être la réticence du cadre d'élaboration à laisser les enseignants déterminer eux-mêmes les objectifs intermédiaires. Le risque était grand de revenir ainsi à l'ère des programmes-cadres. Par ailleurs, l'intention générale d'assurer à tous une formation de base minimale comportait aussi son propre risque: celui de viser surtout des

---

18. Cet aspect, toutefois, relève davantage du régime pédagogique que de l'élaboration de chaque programme.

habiletés mentales élémentaires, situés aux plus bas niveaux des échelles taxonomiques d'objectifs pédagogiques, au détriment des habiletés mentales supérieures, classées au sommet des échelles taxonomiques.

Quoi qu'il en soit, les taxonomies[19] usuellement très présentes dans la définition des objectifs pédagogiques située à l'intérieur d'une approche systémique sont absentes du cadre d'élaboration et des programmes. Leur utilité était néanmoins démontrée, lorsqu'on dépassait la dichotomie du cognitif et de l'affectif pour associer ces deux dimensions dans des apprentissages intégrés et cohérents. Les taxonomies constituaient aussi une incitation à poursuivre des apprentissages de plus en plus intériorisés et de plus en plus complexes.

3. Les aménagements ultérieurs

Après huit années écoulées depuis la parution des premiers "nouveaux programmes", le processus de révision quinquennale[20] devrait bientôt donner des fruits. Cependant, ce n'est pas d'abord sous l'angle d'une révision ou d'une évaluation qu'il convient d'examiner brièvement l'ensemble constitué par les nouveaux programmes à l'heure actuelle. Il s'agit plutôt d'examiner rétrospectivement cet ensemble, afin de mieux

---

19. Les taxonomies des auteurs américains Benjamin, S. Bloom et David R. Krathwohl furent les plus utilisées au Québec au cours des années 70. Les équipes de ces auteurs ne se contentaient pas d'élaborer des classifications et de classifier les objectifs pédagogiques. Leur entreprise s'accompagnait d'une solide réflexion sur l'éducation telle que pratiquée dans un système scolaire.

20. L'École québécoise, no 7.1.24. Voir, plus loin, le chapitre 5 qui traite, entre autres, de l'évaluation des programmes.

percevoir ce que sont les programmes actuels et l'avenir qu'on entrevoit pour eux aux cours des prochaines années. Trois interventions récentes serviront à comprendre quel rapport on tente maintenant d'établir entre les programmes d'études et leurs utilisateurs, notamment les enseignants. La première de ces interventions porte sur la démarche d'apprentissage des élèves et la démarche pédagogique des enseignants en regard des nouveaux programmes. La deuxième traite de l'adaptation de l'enseignement, qui tend à supplanter l'adaptation des programmes. La troisième aborde la question du cheminement personnalisé des élèves dans des programmes communs obligatoires.

3.1 La diversité et la recherche de cohérence

Après les immenses efforts consacrés à l'élaboration des nouveaux programmes, l'accent se trouve désormais déplacé vers l'implantation des programmes. L'"implantation" s'est d'abord identifiée à de l'information sur les programmes d'études et les guides pédagogiques. Elle tend maintenant à se transformer en soutien des enseignants dans leur pratique pédagogique quotidienne. Cette nouvelle tâche est considérable. Elle l'est d'autant plus que, à l'encontre de toute prévision, l'ensemble formé par les nouveaux programmes ne constitue pas un tout univoque[21]. Malgré le cadre d'élaboration des programmes, pourtant très précis, les disciplines se sont approprié diversement les orientations de L'École québécoise, notamment pour ce qui a trait à la conception de l'acte pédagogique[22]. Le nouvel effort consiste donc à expliciter cette conception de manière à

---

21. Même si on voulait, par exemple, remplacer les programmes-cadres d'hier, sans revenir aux programmes-catalogues d'antan, certains nouveaux programmes comportent jusqu'à 200 objectifs terminaux et intermédiaires obligatoires, alors que d'autres programmes conservent leurs distances à l'égard de la structure et de la terminologie du cadre d'élaboration des programmes.

22. Voir les pages 84-85 de L'École québécoise auxquelles le présent texte a déjà fait référence.

ce qu'elle puisse se traduire dans une démarche identique d'apprentissage et d'enseignement[23].

A l'encontre du cadre d'élaboration qui se refusait à distinguer des objectifs d'enseignement et des objectifs d'apprentissage, on distingue maintenant, dans l'acte pédagogique, la démarche de l'enseignant et celle de l'élève. Mais, ce qui importe ici, ce ne sont pas tant les discussions d'ordre pédagogique que le sens de l'intervention dans les programmes d'étude. L'intervention sur la démarche est d'emblée tournée vers les enseignants. Elle contient le message suivant: peu importe la diversité des programmes, il y a lieu de suivre une même démarche d'enseignement et d'apprentissage. Cette démarche comporte trois temps: la préparation de la situation d'apprentissage, la réalisation de la situation d'apprentissage, l'intégration de la situation d'apprentissage.

Comme les programmes d'études sont obligatoires et comme les élèves et les enseignants sont touchés par plusieurs programmes à la fois, cette démarche est présentée comme une voie de convergence et de cohérence. Mais l'intention va plus loin: elle tend vers l'appropriation, par les usagers, de ce qui est considéré comme l'esprit et le contenu des nouveaux programmes. A ce propos, la démarche confirme et explicite la conception éducative affirmée dans L'École québécoise[24] orientant les programmes "vers le développement multidimensionnel d'une personne créatrice, aspirant à l'autonomie, à la liberté, au bonheur et apte à

---

23. Voir: ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, L'Apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes d'études, Québec, 1984.

24. Op. cit., pp. 84-85.

vivre un rapport étroit avec la collectivité[25]". Dans le même esprit, la démarche accorde une large place au vécu de l'élève, à des apprentissages signifiants, à des choix de situation éducative, en même temps qu'elle guide l'élève dans l'organisation et la sélection de l'information et dans la présentation des résultats de son travail. A ce titre, la démarche proposée accrédite la conception d'un programme-processus, plutôt que celle d'un programme-catalogue, axé sur les habiletés à développer plutôt que sur les contenus à assimiler. Par ailleurs, elle retient du cadre d'élaboration que "l'apprentissage se définit principalement en termes de changement de comportement mesurable ou observable intervenu dans une tâche définie[26]".

Une fois qu'on a saisi l'intention qui préside à l'explicitation d'une démarche commune à tous les programmes du primaire et du secondaire, une question demeure, néanmoins: la démarche proposée est-elle praticable et, de fait, est-elle inscrite, dans la structure de tous les programmes de l'enseignement obligatoire? La réponse à une telle question devrait être apportée par une étude de chacun des programmes et de l'ensemble qu'ils constituent.

3.2 L'adaptation des programmes ou l'adaptation de l'enseignement?

La rétrospective sur l'opération "nouveaux programmes" fait émerger une deuxième question importante: comment des programmes communs obligatoires peuvent-ils satisfaire aux besoins de tous les élèves? La

---

25. M.E.Q., L'Apprentissage..., p. 30.

26. Ibid., p. 9.

réponse se trouve dans un document[27] qui traite d'adaptation des programmes. Ce document ne remet pas en question l'"intégrité des programmes d'études actuels" qui demeurent obligatoires. Seuls les éléments indicatifs[28] des programmes peuvent faire l'objet d'une adaptation de l'enseignement. Cette adaptation s'inspire de la conception éducative identifiée comme celle de la démarche pédagogique des nouveaux programmes. Enfin, les élèves concernés par l'adaptation de l'enseignement appartiennent à plusieurs catégories: ce sont les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; les élèves doués et talentueux, les élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés, les élèves provenant de diverses communautés ethniques et des élèves inscrits dans des "cheminements particuliers de formation de base[29]".

Le rappel de cette nomenclature d'élèves serait dépourvu d'intérêt si l'adaptation à des groupes particuliers n'était présentée comme une activité ouverte et pédagogiquement très riche. Le document sur l'adaptation de l'enseignement rassemble des expériences diversifiées qui pourraient être utilisées dans le milieu scolaire. Ce point est important. Malgré la réaffirmation du caractère obligatoire des

---

27. Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Service de l'adaptation scolaire, L'Adaptation de l'enseignement, Québec, premier trimestre 1985.

28. Les développements sur le caractère indicatif de certains éléments des programmes et sur l'adaptation possible de ces éléments doivent être mis en rapport avec le régime pédagogique - qui sera abordé dans le chapitre suivant - et avec la politique d'adaptation scolaire qui sera présentée dans le chapitre 5.

29. Voir la section suivante du présent chapitre.

programmes, l'adaptation ainsi comprise redonne la parole aux enseignants. Ce déplacement de l'opération "nouveaux programmes" vers "la base" est aisément décelable quand on observe les références nombreuses dans le document, aux expériences relatées dans la revue VIE PÉDAGOGIQUE.

Plus encore - est-ce là un retour des choses? -, le document ouvrait la porte à la création de "matériel maison" que le Livre vert reliait à une époque antérieure: "Quelques milieux scolaires pourraient également décider de créer leur propre matériel didactique pour répondre de façon plus adéquate aux besoins spécifiques de groupes d'élèves[30]." L'ouverture s'élargit lorsqu'on évoque les ressources extérieures à l'école, tant les ressources humaines que les multiples ressources didactiques appartenant à la grande diversité des média. Même si l'ensemble constitué par les nouveaux programmes conserve toujours un caractère "sacré" ou intouchable, les indices d'un changement d'attitude semblent dessiner un nouvel horizon: "En fait, nous voulons souligner le caractère évolutif qui marque la prise en charge de l'adaptation de l'enseignement au Ministère et dans les milieux scolaires[31]..." Le document parle de soutien des milieux scolaires, particulièrement des enseignants dans leur pratique quotidienne, d'imagination pour inventer les moyens les plus appropriés aux élèves qui présentent des besoins particuliers, d'enrichissement des oubils existants, d'encouragement à l'échange et à la concertation entre les divers partenaires.

---

30. L'Adaptation de l'enseignement, p. 26.

31. Ibid., p. 51. Ces intentions ne sont pas neuves. Elles semblent, néanmoins, se rapprocher de l'action concrète sur le terrain.

3.3 "Les cheminements particuliers de formation de base[32]"

"Les cheminements particuliers de formation de base" désignent un ensemble de moyens destinés à répondre, d'une manière transitoire, à des besoins spécifiques d'élèves qui ne sont pas classés dans l'"adaptation scolaire". La formule vise d'abord à développer des réponses à des besoins d'élèves comme ceux qui sont actuellement inscrits en "formation professionnelle courte" ou en "voie pratique". Elle a sa place dans un contexte où tous les élèves sont tenus de poursuivre les objectifs obligatoires des programmes d'études de formation générale.

Il faut d'abord rattacher cette formule à la définition de la formation de base, commune à tous, qui est mise de l'avant depuis quelques années; celle qui "vise l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires à l'exercice des divers rôles sociaux de tout citoyen et à la poursuite d'études ultérieures[33]". Deuxièmement, c'est le caractère obligatoire des programmes qui pousse à chercher des solutions provisoires pour les élèves mal à l'aise dans l'enseignement secondaire. Comme les programmes distincts selon les capacités scolaires risquaient d'enfermer des élèves dans des "voies permanentes" et sans issue, on cherche maintenant des formules transitoires comme celles des cheminements

---

32. Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Service de l'adaptation scolaire, Les Cheminements particuliers de formation de base, Québec. Au moment où nous rédigeons ces lignes, le Conseil prépare un avis sur ce sujet.

33. Les Cheminements particuliers..., p. 7, citant La Formation professionnelle des jeunes.

particuliers pour aider ces élèves à atteindre les objectifs des programmes d'études de formation générale. Cependant, on ne voit pas encore très bien comment ces formules peuvent également servir les élèves doués et talentueux. Troisièmement, les cheminements particuliers mettent en relief la nécessité d'un enseignement plus personnalisé pour tous les élèves. A ce propos, on a sans doute beaucoup déchanté depuis les grands idéaux d'individualisation des années 70. D'une manière assez modeste, mais aussi plus concrète, les cheminements particuliers se présentent, en fin de compte, comme une tentative permettant d'échapper à la trop grande uniformité qui résulterait de l'adoption de programmes communs.

4. Un ensemble en voie d'achèvement

L'effort collectif de l'opération "nouveaux programmes" aboutit, au bout de plusieurs années de travail, à un ensemble important. Dans l'espace physique d'une bibliothèque, les programmes et guides pédagogiques actuels rempliraient tous les rayons d'une étagère d'un mètre et demi. Une fois complètement terminé, cet ensemble comprendra cinq programmes et 14 guides au préscolaire; 15 programmes et 54 guides au primaire; au secondaire, 59 programmes obligatoires et 90 guides correspondants ainsi que 17 programmes à option et 17 guides afférents; sans compter les quelque 25 guides d'évaluation en classe (en évaluation formative). En tout, près de 100 programmes et 175 guides pédagogiques.

Il reste encore à parachever quelques programmes et guides pédagogiques[34]. Parmi les productions qui se trouvent à la fin du

---

34. Voir: Ministère de l'Éducation, Direction des programmes, Calendrier d'application des nouveaux programmes d'études et liste des guides pédagogiques relatifs à ces nouveaux programmes, Éducation préscolaire, primaire, secondaire, Québec, juin 1987.

calendrier, certains programmes attirent l'attention: ce sont des programmes à options du second cycle du secondaire qui ne paraîtront pas avant 1990. Il s'agit, notamment, de cours à options "fortes" dont les équivalents, dans les anciens programmes à "voies", ont jusqu'ici servi de préalables aux concentrations de sciences du cégep. Ces délais tiennent-ils à des hésitations reliées à l'application du nouveau régime pédagogique? Quoi qu'il en soit, les programmes qui, dans quelques années, compléteront le régime d'options à la fin du secondaire seront révélateurs à plus d'un titre. Ils renseigneront la population sur la démocratisation des études postsecondaires, sur la recherche d'excellence, sur la continuité ou la discontinuité d'un ordre d'enseignement à l'autre, sur la valeur accordée aux sciences pures et aux sciences humaines, sur la relative autonomie de l'enseignement secondaire par rapport à l'enseignement collégial et à l'enseignement universitaire.

Les interrogations précédentes débouchent naturellement sur une question capitale: quelle est la valeur des programmes du primaire et du secondaire pris comme un ensemble ou, encore, quelle formation cet ensemble concourt-il à promouvoir chez les jeunes Québécois? Seule une évaluation approfondie de tous les programmes permettrait de répondre à cette question. Il faudrait étudier, pour eux-mêmes, les contenus et les objectifs de chaque programme et les rattacher à leur champ de connaissances. Il faudrait encore étudier la capacité réelle des programmes de réaliser ce que le chapitre sur les finalités et les objectifs de L'École québécoise annonce: la cohérence et la formation, la possibilité d'une interdisciplinarité des matières scolaires, la prédominance des processus et des habiletés mentales supérieures sur les contenus de connaissances, l'équilibre du cognitif et de l'affectif dans les apprentissages, le recours au vécu des élèves comme expérience culturelle et nonseulement comme intériorité individuelle, le sens de la créativité plutôt que l'uniformité et la conformité. Nul ne dispose actuellement d'une telle étude des programmes de l'enseignement primaire-secondaire.

CHAPITRE 4: LES "RÉGIMES PÉDAGOGIQUES"

Dans le système d'éducation, les programmes d'études sont les véhicules de la formation. Ils acquièrent, néanmoins, leur importance réelle dans les régimes pédagogiques. Comme dans le cas des programmes, l'application des régimes pédagogiques de l'enseignement primaire-secondaire n'est pas tout à fait achevée. Les régimes pédagogiques ou ce qui en tient lieu ont été modifiés approximativement de cinq ans en cinq ans: le règlement no 1 en 1966[1], le règlement no 7 en 1971-1972[2], amendé en 1976 et en 1977, les "nouveaux" régimes pédagogiques en 1981[3]. En 1987, trois régimes sont en application: celui du règlement no 7, appelé "ancien régime", un régime transitoire et les nouveaux régimes pédagogiques du préscolaire, du primaire et du secondaire. Après avoir rappelé la fonction essentielle des régimes pédagogiques, on tente de retracer le sens du chemin parcouru dans le changement des régimes pédagogiques de l'enseignement primaire-secondaire.

---

1. Le règlement no 1 est présenté et commenté dans deux documents: ministère de l'Éducation, "Documents d'éducation no 2", L'école coopérative. Polyvalence et progrès continu, Québec, septembre 1966: ministère de l'Éducation, "Guide pédagogique no 5", L'atelier pédagogique, Québec, 1967.

2. Ministère de l'Éducation, Règlement no 7. Malgré les amendements ultérieurs, les renvois sont toujours faits à l'édition de 1972.

3. Ministère de l'Éducation, Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et de l'éducation préscolaire, Québec, 1981: ministère de l'Éducation, Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, Québec, 1981.

1. Les fonctions des régimes pédagogiques dans le système

Dans le système d'éducation, les régimes pédagogiques exercent des fonctions clés[4], repérables dans les règlements qui les régissent: 1° les régimes déterminent, en aménageant les programmes d'études, les types de formation, voire les types d'écoles, qu'ils engendrent; 2° ils mettent en oeuvre des politiques générales qui concernent des éléments ou des aspects importants de cette formation; 3° ils organisent des services à des groupes particuliers en référence aux politiques spécifiques à ces clientèles scolaires. Dans le présent chapitre, on aborde seulement ce qui a trait à la première fonction, les deux autres étant reportées au chapitre suivant.

Que l'on ait ou non tiré au clair la valeur intrinsèque des programmes d'études, ces derniers acquièrent une valeur relative dans la formation des élèves, en vertu même de la place que leur confère le régime pédagogique. En effet, le régime pédagogique établit une grille-matières, en attribuant, à chaque programme ou à chaque cours, des unités ou des crédits correspondant à un nombre d'heures déterminé d'activités d'enseignement. Il répartit les programmes à chaque année d'enseignement, fixant ainsi le curriculum de la formation pour toute la durée de l'enseignement primaire-secondaire et pour chacune de ses étapes. Ils distingue des cours obligatoires et des cours à options, encadrant et limitant en conséquence les choix des élèves dans leur cheminement de formation. Il réglemente la certification et la sanction de fin d'études, en sélectionnant les programmes et les unités correspondantes qui doivent obligatoirement être réussis pour qu'un élève soit dûment et officiellement diplômé. Il prend en compte les exigences inhérentes à la poursuite d'études ultérieures ou à l'entrée sur le marché du

---

4. Les régimes pédagogiques édictent aussi un certain nombre de règles qui encadrent le début, le cheminement et la fin de la formation, qui précisent le partage des responsabilités entre les divers partenaires du système, etc.

travail, en identifiant les programmes préalables qui sont requis dans une telle alternative. En définitive, c'est le régime pédagogique qui établit, a priori, l'équilibre et la cohérence de la formation, la progression des études, les cheminements appropriés à tel type de formation, le succès ou l'échec, la reconnaissance sociale et publique du succès ou de l'échec.

Ces règles du jeu, bien connues des gestionnaires du système, des enseignants et, aussi, des élèves, du moins les plus âgés, constituent le pain quotidien des écoles. Elles sont, néanmoins, peu familières à ceux qui ne sont pas dans le système, comme les parents et les citoyens en général, même si les enjeux éducatifs et sociaux des régimes pédagogiques les concernent tout autant. Car, à travers les règles qu'ils édictent, les régimes pédagogiques sont porteurs des choix d'une société et d'un système d'éducation à une époque donnée. C'est donc ces choix, la plupart du temps explicités, qu'il importe de repérer dans les régimes anciens dont plusieurs éléments sont toujours en vigueur et dans les nouveaux régimes qui se comprennent à partir des anciens.

2. Les règlements no 1 et no 7

Même s'il est ancien, le premier règlement qui tient lieu de régime pédagogique est important puisque le règlement no 7, toujours actuel, qui le remplace cinq années plus tard, lui emprunte quelques-uns de ces principaux articles. Aussi, convient-il de rappeler les grandes visées du règlement no 1 et leur transcription dans l'organisation scolaire du primaire et du secondaire qui prévaut dans le règlement no 7.

2.1 L'école primaire

La réforme scolaire du Rapport Parent place la réorientation et la réorganisation de l'enseignement primaire sous le signe de la qualité.

Comme une telle intention inspire le renouvellement de l'enseignement obligatoire de dix ans en dix ans [5], il peut être utile de saisir en quel sens les règlements no 1 et no 7 peuvent être des moyens d'assurer la qualité de la formation primaire.

2.1.1 La formation primaire

Après avoir constaté la pauvreté de l'enseignement primaire antérieur, le Rapport Parent[6] définit les caractéristiques de la formation primaire qu'il entend promouvoir. L'école primaire doit se rendre compte qu'elle n'est plus "terminale". Elle n'a plus pour rôle de préparer directement à la vie; elle doit préparer les enfants aux études secondaires. De la qualité de l'enseignement primaire, dépend le rendement des enseignements ultérieurs, l'enseignement secondaire ainsi que l'enseignement pré-universitaire et professionnel. Finie l'école primaire qui n'avait pour rôle que celui "d'enseigner à lire, à écrire et à compter suffisamment pour permettre à chacun de se débrouiller dans la vie". L'école primaire doit plutôt aider l'élève à se forger de solides instruments intellectuels qui lui permettront, par la suite, de se développer presque indéfiniment. L'enseignement primaire doit donc poser les fondements d'une formation qui se prolongera au-delà du primaire. Il doit "viser plus à la formation qu'à l'information[7]". C'est pourquoi on veut délester la formation primaire des éléments qui y étaient insérés dans la perspective d'un enseignement primaire terminal. Au concept de programme-catalogue, on substitue l'idée de programme-cadre prévoyant certains jalons de nature à guider les maîtres dans leur enseignement. De cette manière, on compte corriger

---

5. En 1966, le Rapport Parent; en 1977, le Livre vert; en 1986, les États généraux.

6. Voir Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, tome 2, nos 148 ss.

7. L'École coopérative..., p. 33

les abus de l'enseignement antérieur jugé "livresque et stéréotypé". La formation primaire proposée ne devrait pas négliger les aptitudes manuelles et artistiques des élèves.

Par ailleurs, le Ministère retient comme matières à examen[8] deux disciplines seulement: la langue maternelle (français ou anglais) et les mathématiques. Ces matières sont considérées comme les éléments essentiels du programme de formation de l'école primaire, les éléments de l'instruction contribuant à la construction de l'intelligence et, ce, tout au long de l'apprentissage scolaire et de la vie. Sans conclure que les autres matières ne sont pas importantes pour la "formation intégrale" des enfants, le règlement no 1 attribue une nette prédominance[9] à la langue maternelle et aux mathématiques, en les qualifiant de matières essentielles, "fondamentales[10]".

2.1.2 L'organisation de l'école primaire

Les visées du Rapport Parent sur la formation primaire ne peuvent être isolées de leur transcription dans une organisation scolaire. C'est la Commisson royale d'enquête sur l'enseignement qui écrit: elle est trop rigide l'école primaire "quand elle s'entête à conduire tous les

---

8. Règlement no 1, art. IV.

9. Cette prédominance se maintient dans les régimes pédagogiques ultérieurs, même si les intentions et les contextes éducatifs varient.

10. Le commentaire du règlement no 1 emploie le terme "élémentaire" dans le sens de fondamental ou "de base"; L'École coopérative..., p. 47.

enfants au même point en imposant à tous le même rythme[11]". Aussi, même si le Livre vert et l'histoire ont jugé les dix années des régimes pédagogiques no 1 et no 7 comme ceux d'une époque révolue de l'enseignement primaire-secondaire, il n'est pas indifférent de mettre en lumière les choix inhérents à une organisation scolaire qui devait assurer une formation de qualité.

Un premier choix a trait à ce qu'on pourrait appeler la centralisation et la décentralisation, à condition d'appliquer ces termes aux programmes d'études en considérant, d'un côté, le "système" ou les autorités responsables du système scolaire et, de l'autre, les élèves dans les écoles. A ce propos, le choix du règlement no 1 est clair tant sur le programme[12] comme moyen de formation que sur la confection ou l'élaboration même du programme: il penche en faveur de l'enfant dans l'école.

En termes stricts de système, le programme du primaire serait plutôt un ensemble ordonné de matières rigoureusement divisé en un nombre déterminé de degrés, chacun correspondant à une année d'étude, et l'établissement du programme relèverait exclusivement des autorités scolaires. Dans l'école primaire sans degré du règlement no 1, l'élève est, au contraire, "co-auteur[13]" de son programme tout au long de ses études; il se taille un programme individuel à partir du programme-cadre.

---

11. Op. cit., no 149.

12. Le programme du règlement no 1 est "un ensemble ordonné et souple de matières qui permet aux institutions scolaires et aux élèves de poursuivre, de façon continue, les objectifs d'un niveau donné d'études". Il ne s'agit donc pas d'un programme par matière ou discipline, tel qu'il sera entendu après le Livre vert, mais, en fin de compte, de ce qu'on pourrait appeler le curriculum de la formation primaire.

13. Cette constatation est aussi valable pour le secondaire.

De plus, il n'appartient pas à un groupe-classe constitué une fois pour toutes, mais plutôt à différents groupes de travail mobiles, formés de manière à favoriser le progrès continu de chaque enfant et sa formation intégrale. Plutôt qu'un programme uniforme imposé à tous, c'est donc une pluralité de programmes sur mesure que préconise l'école primaire sans degré. C'est pour favoriser la constitution des petits groupes homogènes que le règlement no 1 détermine un âge d'admission unique. Le même règlement établit aussi des règles d'admission et de sortie qui continueront de prévaloir par la suite: un programme primaire de six ans qui peut, exceptionnellement, être complété en cinq ans et qui doit, obligatoirement, se terminer après sept ans. En même temps, le règlement encadre la progression continue de chaque élève. On est loin de la situation où le moment prévu pour l'acquisiton d'une notion était déterminé par la place occupée par cette notion dans le programme, plutôt que par le rythme individuel de l'enfant; néanmoins, cette progression[14] individuelle n'est pas illimitée.

Le deuxième choix découle du premier: l'école sans degré est aussi une école ouverte, une école active, une école "milieu de vie[15]". Le règlement no 7 complète, en effet, le règlement no 1 en introduisant dans l'horaire une grande variété d'activités qui élargissent la notion d'enseignement: "des activités d'organisation du travail où les élèves prennent connaissance des tâches à accomplir et où ils reçoivent ou

---

14 Reprenant le Rapport Parent, le commentaire du règlement no 1 évoque la présence de deux étapes dans le développement de l'enfant, ce qui justifierait la pertinence de deux cycles dans le programme du primaire.

15 Ministère de l'Éducation, L'École milieu de vie (2), élémentaire, Organisation pédagogique de l'enseignement élémentaire, Guide pour faciliter le progrès continu de l'élève par l'individualisation de l'enseignement à l'école élémentaire, Québec, 1976. Ce document a été précédé par L'École milieu de vie (1), Québec, 1971.

préparent un plan de travail; des activités d'apprentissage et de formation comportant: leçons, exercices, sorties dans le milieu, recherches, projets, centres d'intérêts, jeux, ateliers d'expression, etc.; des activités de consultation, d'évaluation et de synthèse comportant: mise en commun, rapports, comptes rendus verbaux, comptes rendus écrits, tests, examens, auto-évaluation verbale, auto-évaluation écrite, etc.[16]". L'organisation pédagogique de l'école primaire est donc centrée sur l'enfant et la grande variété des activités a pour but de respecter les caractéristiques individuelles des élèves et de permettre leur progrès continu[17]. L'école primaire, "qui se veut un milieu de vie pour l'enfant, s'applique à recréer le climat d'une famille heureuse où l'épanouissement de l'enfant est le centre de préoccupations des adultes[18]".

L'école "milieu de vie" tend donc à susciter chez l'enfant des expériences d'apprentissages significatives en s'employant à réduire au minimum les contraintes artificielles et extérieures au progrès continu de l'enfant. L'expérience d'apprentissage inclut trois dimensions: la construction de connaissances, le développement d'habiletés mentales transférables et le perfectionnement de comportements multiples[19]. La formation des groupes de travail et l'organisation des activités sont donc orientées vers la réalisation des expériences d'apprentissage. C'est en ce sens que le progrès continu de l'enfant se situe à l'intérieur d'une démarche dirigée, mais souple. L'école "milieu de vie" s'accommode d'une planification des apprentissages apparentée à une pédagogie par objectifs, mais cet apport ne va pas jusqu'à faire

---

16. Règlement no 7, art. 10. La version de 1972 comportait aussi: "des activités récréatives supplémentaires pour les élèves de 6, 7 et 8 ans".

17. Article 11.

18. L'École milieu de vie, p. 77.

19. On mentionne la plupart du temps "social, affectif, physique, moral et/ou religieux".

considérer comme prioritaire l'élaboration d'un programme institutionnel (de l'école) destiné à préciser le programme-cadre du Ministère. Surtout, la programmation en termes d'objectifs de comportement ne devrait pas constituer un idéal, car "qui peut prétendre qu'un tel programme ne serait pas monotone et ultimement absurde[20]?" Ce qui doit primer dans l'école milieu de vie du règlement no 7, ce sont les attitudes et les options pédagogiques des enseignants formant une équipe-école qui se donne des objectifs correspondant aux visées de la formation primaire.

Le troisième choix de l'école primaire des règlements no 1 et no 7, c'est la place prépondérante qui est faite aux enseignants dans l'organisation scolaire. Pour être école "milieu de vie", l'école primaire doit être aussi une "école coopérative", une école participative, qui repose sur l'action concertée de ses artisans, les parents, les administrateurs scolaires et, notamment, les enseignants. L'Atelier pédagogique, relayé par L'École milieu de vie, présente l'école primaire comme un projet de pédagogie. C'est "chacune des écoles qui doit réformer sa pédagogie[21]". Car, "il ne saurait y avoir une véritable réforme pédagogique à l'élémentaire sans un travail d'équipe et un engagement de tout le personnel de l'équipe-école dans la planification et la réalisation d'un projet commun[22]". Dans la foulée du Rapport Parent, qui invite la collectivité québécoise à "remplacer l'esprit de compétition par un sens plus communautaire du travail, un esprit d'équipe et de solidarité[23]", les règlements no 1 et no 7 établissent "la collaboration de tous comme une condition nécessaire de

---

20. L'École milieu de vie, op. cit., p. 55, citant librement l'ouvrage américain de James D. Rath, Teaching without specific objectives, Education Leadership, April 1971, pp. 714-719.

21. L'Atelier pédagogique, op. cit., p. 27.

22. L'École milieu de vie, op. cit., p. 36.

23. Rapport Parent, Tome 2, p. 17.

l'évolution de l'organisation pédagogique des écoles primaires et secondaires[24]", voire de l'organisation et de l'évolution de l'enseignement de la maternelle à l'université. Même si l'histoire a fait mentir les textes, on ne peut nier que les documents structurant l'organisation pédagogique de l'enseignement obligatoire des années 1966-1976 contenaient en germe quelques idées qui ont, pour une part, occupé l'avant-scène de l'éducation québécoise au cours de la seconde moitié de la décennie suivante: l'école communautaire, l'école pivot de la réorganisation pédagogique, le projet éducatif de l'école, le conseil d'orientation de l'école, le conseil d'école.

2.2 L'école secondaire

La réorganisation de l'enseignement primaire-secondaire, entreprise il y a vingt ans à la suite du rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement, est, notamment, caractérisée par la réorganisation de l'enseignement secondaire. Vingt ans peuvent paraître de l'histoire ancienne dans le système d'éducation québécois; replacée dans l'ensemble des systèmes d'éducation des pays de l'OCDE[25], cette durée apparaît plus courte si l'on songe que, dans la plupart de ces pays, le prolongement de la scolarité obligatoire s'est effectué après la deuxième guerre mondiale. Depuis, les structures et le mode d'organisation interne de l'école ont été l'objet de remaniements incessants. Il est donc utile de rappeler les principaux traits de la formation secondaire et les choix inhérents à l'organisation de l'école secondaire inspirés par le Rapport Parent, afin de mieux saisir le sens des transformations ultérieures.

---

24. L'École coopérative, p. 109.

25. Voir OCDE, L'Enseignement obligatoire face à l'évolution de la société.

2.2.1 La formation secondaire

L'école secondaire du rapport Parent remplace l'école primaire dans le rôle qui était auparavant imparti à cette dernière: elle est destinée à tous les jeunes sans exception et elle doit leur assurer une formation qui les prépare soit à poursuivre des études plus avancées, soit à l'exercice d'une fonction de travail dans la société. Cette double fonction de la formation secondaire doit, néanmoins, permettre de dispenser, à tous, les éléments de base d'une formation complète. En poursuivant ce but dans la formation secondaire, le système québécois rejoint le but primordial de l'enseignement obligatoire dans tous les pays. L'enseignement obligatoire est en effet "la période au cours de laquelle on espère que l'enfant acquerra sa formation de base[26]". Pour le règlement no 1, la formation secondaire de base, "c'est celle qui permet à chacun de découvrir ses propres talents et préférences et offre, également à chacun, l'occasion de poursuivre aussi longtemps que possible sa formation générale et, si nécessaire, de se préparer immédiatement à une fonction de travail[27]".

Dans une perspective d'égalité des chances partagée par tous les pays de l'OCDE, la formation secondaire doit être porteuse d'une conception de la culture, chère au Rapport Parent, qui tente d'harmoniser culture générale et culture spécialisée, humanisme et technique. En définitive, la formation secondaire sera polyvalente, de telle sorte que chacun ait "une certaine connaissance des formes de l'activité et de la culture humaine qui ne seront pas les siennes tout en étant qualifié et compétent dans le champ d'activité qui lui sera propre[28]". La

---

26. Ibid., p. 12.

27. L'École coopérative, p. 68.

28. Ibid., p. 70, citant le rapport Parent, Tome 2, no 210.

polyvalence de la formation secondaire se développera à partir de quatre champs disciplinaires qui devront être aménagés dans l'organisation de l'école secondaire: "langue-lettres, sciences-mathématiques, arts, techniques[29]".

2.2.2 L'organisation de l'école secondaire

Les orientations du Rapport Parent sur la formation secondaire ont entraîné des choix importants d'organisation de l'école secondaire qui ont été sanctionnés par les règlements no 1 et no 7. De tels choix ont par la suite été sujets de controverse, comme la plupart des décisions semblables, dans les pays de l'OCDE, sur les modes d'organisation de l'enseignement obligatoire. Malgré les correctifs qu'on a pu vouloir apporter à l'organisation québécoise de l'école secondaire, les choix initiaux continuent d'influencer grandement l'école secondaire actuelle. A ce titre, il est nécessaire de les identifier pour éclairer, s'il y avait lieu, les nouvelles priorités que la société voudrait déterminer.

Un premier choix situe le Québec parmi les nombreux pays de l'OCDE qui ont décidé de réorganiser leur enseignement obligatoire en école polyvalente. Ce choix se place historiquement bien après des pays comme les Etat-Unis (milieu du XIXe siècle) ou comme la Norvège (en 1920). Par ailleurs, il est contemporain de celui de la Suède (entre 1950 et 1970) et précède les réorganisations plus récentes de certains pays d'Europe comme la France et le Royaume-Uni, alors que d'autres pays comme l'Allemagne et l'Autriche n'ont pas encore procédé à la réorganisation de la scolarité obligatoire en écoles polyvalentes. Essentiellement, une

---

29. Ces quatre champs qu'on retrouve à plus d'une reprise dans L'école coopérative ne comportent pas la distinction, usuelle par la suite, entre "sciences humaines" et "sciences pures ou appliquées".

telle réorganisation suppose le remplacement des écoles à vocations distinctes (classique, scientifique, générale, écoles de métiers) par une école unique, pour tous. Ce choix repose explicitement sur une volonté sociale et politique d'égalité des chances.

Concrètement, la réorganisation des anciennes sections en une école unique polyvalente a supposé le décloisonnement des programmes d'études auparavant réservés aux élèves d'une section donnée. Très tôt[30], on envisage l'éventualité d'une révision des contenus de chacune des matières des programmes, mais cette opération ne se réalisera que beaucoup plus tard. On considère d'ailleurs qu'une telle révision ne sera jamais terminée et, en conséquence, que le décloisonnement est beaucoup plus important que la révision des programmes.

Le choix de l'école polyvalente par le système d'éducation québécois n'exclut pas la diversité de la formation. Une fois admis qu'il faut assurer une formation valable pour tous, on convient que les élèves arrivent au secondaire avec des préparations différentes: les élèves qui pouvaient, auparavant, demeurer au primaire jusqu'à 14, 15 et même 16 ans sont désormais au secondaire. Une diversification progressive de la formation dans l'école polyvalente peut conduire à des disparités notables au terme du secondaire: "un élève pourra terminer ses études secondaires avec un profil académique où certaines matières qu'il aura complétées seront du niveau de la 11e; d'autres du niveau de la 10e; d'autre, du niveau de la 9e[31]".

Ce dernier trait de l'école polyvalente du règlement no 1 représente d'ailleurs un deuxième choix de l'organisation de l'école secondaire québécoise: la polyvalence est inspirée par un idéal de liberté individuelle. D'après l'étude récente de l'OCDE sur l'enseignement

---

30. Dès 1966. Voir L'École coopérative, pp. 83-85.

31. Ibid., p. 92.

obligatoire[32], cette forme de polyvalence est datée et située géographiquement: elle est pratiquée dans les écoles américaines depuis le début du XXe siècle, alors que les écoles scandinaves établissent un programme unique dans une école unique. En ce dernier cas, on préfère le programme commun au programme individuel.

Le programme polyvalent du règlement no 1 est comparé à une "mosaïque" de matières distinctes qui apparaissaient auparavant dans les divers programmes des sections. Ces matières sont proposées comme des options à l'élève qui se compose un programme individuel en fonction de ses aptitudes et de ses goûts. Ces options sont graduées "soit en raison de la quantité plus ou moins grande des notions à acquérir, soit en raison de leur caractère plus ou moins théorique ou plus ou moins pratique[33]". Enfin, les options sont soit obligatoires dans chacun des quatre champs disciplinaires (langues-lettres, sciences-mathématiques, arts, techniques) soit facultatives en fonction de l'orientation de l'élève.

Ce deuxième choix suppose une organisation pratique de l'école secondaire qui substitue le groupe-matière à la classe-degré, qui requiert un enseignant spécialiste dans une matière, qui remplace le local-classe par le local-discipline et, enfin, qui aménage un horaire-élève plutôt qu'un horaire-classe.

---

32. Op. cit.,

33. L'École coopérative, p. 80. Ces options graduées donne ront lieu aux programmes à "voies" (allégée, régulière, enrichie) qu'on retrouve depuis 1972 jusqu'à 1978-1979 dans l'Annuaire de l'enseignement secondaire.

Le troisième choix de la réorganisation de l'enseignement secondaire porte sur le régime de promotion et de sanction des études. Le règlement no 1 a introduit la promotion par matière, que le ministre a précisé, par la suite, en vertu du pouvoir de déterminer par "instruction" les modalités d'organisation et les normes de sanction des études que lui conférait le règlement no 7[34]. On aboutit ainsi à un régime, encore valable pour les élèves qui sont actuellement en 5e secondaire: il repose sur la réussite d'un certain nombre de cours obligatoires et d'un certain nombre d'options, au choix de l'élève, complétant le nombre d'unités requises pour la certification des études secondaires.

A part les cours obligatoires de langue maternelle, de langue seconde et d'histoire nationale, plusieurs options sont possibles dans les quatre champs disciplinaires qui constituaient la base des choix selon le règlement no 1. Dans l'annuaire des cours de formation générale du secondaire, on répertorie plusieurs autres cours de langues, anciennes et modernes, des cours de sciences de la nature, des cours de sciences humaines, des cours de mathématiques, des cours d'arts, un cours d'initiation à la technologie, un cours de méthode de travail et des cours de formation personnelle et sociale, morale et religieuse. Néanmoins, les conditions d'admission aux études ultérieures, préuniversitaires ou professionnelles, isolent un très petit nombre de cours qui sont exigés comme préalables[35]. Ces préalables sont constitués de cours de mathématiques, de cours de chimie et de cours de physique.

---

34. Articles 33, 48, 51.

35. Voir le Guide pratique des études collégiales, Montréal, Service régional d'admission du Montréal Métropolitain (SRAM), 1987.

Ces préalables mettent en relief un modèle de formation appartenant à l'un des quatre champs disciplinaires, celui des sciences-mathématiques. Ce modèle laisse poindre une interrogation sur l'idéal de polyvalence de la formation secondaire. L'interrogation ne porte pas tant sur le fait que les préalables existent; il est sans doute inévitable qu'un ordre d'enseignement postobligatoire veuille lui-même garantir la préparation de ceux qui accèdent à des études supérieures. Elle porte plutôt sur l'éventualité d'autres modèles alliant davantage les quatre champs disciplinaires auxquels la sanction de fin d'études secondaires pourrait conférer un sérieux indéniable.

3. La consultation sur le Livre vert: la pondération des matières dans la formation

L'une des tâches essentielles d'un régime pédagogique est de pondérer les matières dans la formation. Les discussions à ce propos ne seront sans doute jamais terminées, puisqu'elles mettent en cause des conceptions diverses de la culture, des attentes multiples à l'égard de l'éducation scolaire, la considération des exigences et des contraintes reliées à un contexte social et économique donné. Elles sont aussi alimentées par les prises de position différentes des divers intervenants dans un système d'éducation. C'est à ce titre, principalement, qu'il peut être utile de prendre en compte l'écho critique de la consultation publique à propos des objectifs de formation et de la répartition des matières proposés par le Livre vert[36]. Il se pourrait bien que,

---

36. On trouvera le détail de cette proposition, pour le primaire, aux pages 38-42 et 47-48, et, pour le secondaire, aux pages 69-77 et 79-97 du Livre vert. Pour ce qui concerne les autres aspects de l'organisation pédagogique, on pourra relire les développement sur l'organisation scolaire dans les chapitres 1 et 2 de la présente étude. Quant aux points de vue exprimés sur la pondération des matières dans la formation, ils sont contenus dans la Synthèse des résultats de la consultation, pp. 68-91.

par-delà le Livre vert et L'École québécoise, divers groupes professionnels aient réussi à influencer les nouveaux régimes pédagogiques dans l'aménagement de la formation primaire et secondaire.

D'une manière générale, la détermination des objectifs de formation pour le primaire et pour le secondaire, par matières et par cycles (pour le secondaire), reçoit l'adhésion des groupes consultés. Il s'en trouve, néanmoins, pour critiquer le caractère trop "notionnel" des objectifs de formation qui devraient plutôt correspondre aux étapes du développement des enfants et des adolescents. D'autres insistent sur l'isolement des disciplines résultant de la formulation d'objectifs par matières et suggèrent plutôt un découpage de la formation par champs disciplinaires. On met aussi en relief le trop grand nombre d'objectifs qui deviennent contraignants; il vaudrait mieux s'employer à définir les apprentissages fondamentaux. Certains groupes espéreraient faire une brèche dans les matières proprement scolaires, en introduisant davantage des préoccupations reliées au développement personnel et social.

Sur la répartition des matières, proposée par le Livre vert, l'unanimité est encore moins grande et ce sont les enseignants qui expriment le plus de réticences. L'opinion des principales associations de professeurs montre que tous ne tirent pas dans le même sens et que, sou vent, chaque groupe essaie de s'approprier le temps qu'on voudrait accorder à d'autres matières. Si l'on tente, malgré tout, de mettre ensemble les tendances les plus marquées, on obtient un tableau dont les caractéristiques sont les suivantes.

En sciences: la part réservée aux sciences serait trop mince, ce qui éloignerait des idéaux du Rapport Parent au sujet d'un nouvel humanisme scientitique. La formation scientifique n'est-elle pas une composante essentielle de la formation générale? C'est pourquoi, il faudrait accorder plus de temps aux sciences, renforcer leur caractère obligatoire, notamment, en imposant la chimie et la physique en 5e secondaire, en introduisant une initiation aux sciences physiques dès la 3e

secondaire, en transformant le cours de biologie humaine en biologie générale. De plus, le maintien des "voies" au deuxième cycle du secondaire favoriserait les sciences.

En mathématiques: les objectifs assignés aux mathématiques du premier cycle correspondent, dans l'ensemble, aux attentes des responsables des mathématiques au secondaire. Par ailleurs, les objectifs du deuxième cycle seraient insuffisamment adaptés aux diverses clientèles et seraient plutôt appropriés aux élèves qui se dirigent vers le cégep. Pour l'association de mathématique du Québec, l'accès de certains élèves à des options est nécessaire pour "couvrir" le programme. Il faudrait augmenter le temps consacré aux mathématiques du secondaire, pensent les responsables de cette discipline, serait-ce au détriment d'autres matières, croient les parents.

En langue maternelle: les professeurs de français n'acceptent pas que le temps alloué à la langue maternelle soit diminué au primaire pour être augmenté au secondaire. Il faut lier, disent-ils, l'enseignement du français à la situation réelle de l'enfant. Pour mieux garantir la qualité du français, il faudrait, d'une part, retarder au secondaire l'enseignement de la langue seconde et, d'autre part, lier la sanction des études et la certification de fin secondaire à la réussite en français[37]. Il faudrait augmenter le temps consacré à la langue maternelle, même au détriment des autres matières du secondaire, pensent les parents, un avis que ne partagent absolument pas les directions d'école et les cadres scolaires des milieux anglophones. (Ils ont d'ailleurs la même opinion à propos du temps à consacrer aux mathématiques.) D'autres mentionnent qu'il faudrait réserver une plus grande part à l'enseignement de la littérature au secondaire.

En anglais, langue seconde: alors que les enseignants sont divisés sur le moment où devrait commencer l'enseignement de l'anglais, les parents

---

37. C'est désormais une condition inscrite dans la loi 101.

francophones voudraient que l'enseignement de la langue seconde commence au début du primaire. Dans les milieux anglophones, on manifeste également un grand souci pour la langue seconde. Quant aux conseillers pédagogiques en anglais, langue seconde, ils ne voient pas comment les élèves pourraient devenir bilingues avec seulement 150 minutes par semaine au secondaire. Avec la Société pour la promotion de l'anglais au Québec, ils se demandent comment il serait possible de graduer l'acquisition d'une compétence en langue seconde qui conduirait à une véritable compétence linguistique.

En sciences humaines: les diverses associations de professeurs sont plutôt contentes de la situation antérieure au Livre vert. Aussi craignent-elles la suppression de programmes et considèrent-elles que les objectifs du Livre vert visent l'information plus que la formation. Elles se montrent embarrassées par le cours de formation personnelle et sociale qui risque de recouper les objectifs des sciences humaines. Elles recommandent un cours obligatoire pour chacune des cinq années du secondaire, selon la séquence suivante: géographie, histoire, géographie nationale, histoire nationale et initiation à la vie économique. D'autres associations regrettent la suppression du cours d'économie familiale. Enfin, on demande d'inscrire une option en sciences humaines en 4e et 5e secondaires et d'augmenter le temps prévu pour les sciences humaines au primaire et au secondaire.

En arts: les responsables de l'enseignement des arts plastiques et les professeurs de cette discipline regrettent le déclin qui aurait succédé à l'essor connu après le Rapport Parent. Aussi revendiquent-ils le respect du Rapport Rioux[38]. Ils demandent une augmentation du temps consacré aux arts, au primaire et au secondaire, au détriment du français et des mathématiques. Ils sont d'avis qu'il faudrait un cours obligatoire en 3e secondaire. Ils pensent aussi qu'il faudrait

---

38. Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, rapport Rioux, Québec, 1968.

diminuer le nombre des matières obligatoires au deuxième cycle du secondaire et supprimer les cours préalables du cégep (sciences-mathématiques). Quant aux professeurs de musique, ils partagent généralement l'opinion des associations d'arts plastiques sur le sort réservé à l'éducation artistique.

Plusieurs autres groupes s'expriment, avec des pouvoirs de persuasion variables, sur d'autres aspects de la répartition des matières proposée par le Livre vert. Ainsi, le champ des langues, anciennes et modernes, est représenté par la Société des études grecques et latines ainsi que par l'Association des professeurs d'espagnol du Québec. La Centrale de l'enseignement du Québec insiste sur des thèmes comme l'éducation économique, le sexisme, l'histoire des travailleurs, etc. Beaucoup demandent l'inscription autonome, dans la grille-matières, d'un cours d'information scolaire et professionnelle et d'une exploration technique obligatoire pour tous les élèves du secondaire. La formation personnelle et sociale de même que l'éducation morale et religieuse donnent lieu à des expressions d'opinion fort diversifiées. Enfin, le Conseil pédagogique interdisciplinaire déplore que la grille-matières n'ouvre pas davantage la porte à un dialogue fructueux entre les disciplines scolaires.

4. Les nouveaux régimes pédagogiques

Du Livre vert à L'École québécoise, en passant par la consultation, se sont élaborés les nouveaux régimes pédagogiques. Ces nouveaux régimes n'ont pas encore atteint un statut définitif en 1987. Néanmoins, on peut dire que l'essentiel est en place, même si de nouveaux aménagements seront sans doute nécessaires. Au terme de ce chapitre consacré aux régimes pédagogiques qui se sont succédé depuis vingt ans, quelques tâches importent dans la perspective d'une étude visant à comprendre le sens du chemin parcouru: déceler des continuités entre les régimes, identifier les choix des nouveaux régimes, voir quel équilibre en résulte dans la formation, évoquer d'autres avenues possibles.

4.1 Des continuités

Entre un régime pédagogique de huit articles (règlement no 1), un régime qui en contient 59 (règlement no 7) et les deux brochures des nouveaux régimes pédagogiques comprenant plus d'une centaine d'articles, ce sont, de prime abord, les disparités qui retiennent davantage l'attention. Pourtant, les régimes antérieurs ont permis de mettre en place des mesures qui n'ont pas été révoquées par la suite et qui continuent d'influencer le rythme de la vie des écoles.

La première de ces mesures, et peut-être la plus importante, est celle qui a trait à l'âge de l'admission à l'école primaire. En retenant l'âge chronologique[39] comme critère d'entrée à l'école primaire, le règlement no 1 utilisait le critère le plus généralement employé dans les systèmes scolaires du monde entier. En fixant à six ans l'âge d'admission au primaire, le même règlement s'appuyait sur la maturité requise à des apprentissages formels en lecture, en écriture et en calcul. Il s'efforçait de tenir compte du développement d'un réseau de classes maternelles et statuait en même temps sur la durée des études primaires.

Pas plus que la première mesure, celle qui consistait à fixer la durée des études primaires n'a été remise en cause par les règlements ultérieurs: en règle générale, six ans; exceptionnellement, cinq ou sept ans. Même si cette mesure est liée, à l'origine, à la conception d'une école primaire sans degré, elle a été maintenue dans le règlement no 7 et dans les nouveaux régimes pédagogiques, de même que le passage obligatoire du primaire au secondaire après sept ans d'études primaires (vers 13 ans). Cependant, le caractère exceptionnel d'une admission au secondaire après seulement cinq années d'études primaires a été renforcé et restreint par l'introduction de deux cycles distincts à l'école primaire (régime de 1981).

---

39. Par opposition à "âge mental" ou à tout autre critère de développement moins "neutre".

Le calendrier scolaire de 200 jours, dont au moins 180 consacrés à diverses activités, a été établi par le règlement no 7 et est conservé dans les nouveaux régimes du préscolaire, du primaire et du secondaire. On retrouve même, dans les commentaires des nouveaux régimes, un passage d'abord supprimé dans les versions ultérieures du règlement no 7 et qui décrit les tâches possibles du personnel de l'école au cours des 20 jours non consacrés à des activités en classe pour les élèves. Cependant, le contenu des activités à poursuivre pendant les 180 jours de classes du primaire a largement été modifié, si l'on compare le règlement no 7 (article 10) au nouveau régime du primaire (article 39).

A l'éducation préscolaire, le temps prescrit pour les activités de formation et d'éveil (11 heures et trente minutes réparties en cinq demi-journées par semaine) demeure le même. Au primaire, les 23 heures[40] d'activités hebdomadaires sont maintenues, tantôt comme moyenne (règlement no 7), tantôt comme minimum (nouveau régime). Au secondaire, on retrouve les mêmes 900 heures d'activités d'enseignement pour une année scolaire, sans compter les autres activités appelées, dans le nouveau régime, "activités relatives aux services personnels aux élèves et aux services complémentaires aux élèves".

Enfin, les régimes pédagogiques accordent une attention particulière au passage des élèves du primaire au secondaire. On répète même, d'un ordre d'enseignement à l'autre, des textes d'articles de règlement identiques, comme si on voulait être certain que le message soit reçu par les deux ordres d'enseignement. Dans le cas du règlement no 7, il s'agit d'un "comité de liaison " qui doit déterminer les modalités de passage du primaire au secondaire. Dans les nouveaux régimes pédagogiques, la commission scolaire régionale prend l'initiative de mettre sur pied, avec les commissions scolaires locales, les mécanismes nécessaires à la détermination des mécanismes de passage.

---

40. Avec le décret de 1982, on est passé à 23 heures 30 minutes au primaire et à 11 heures 45 minutes à l'éducation préscolaire.

4.2 Les choix des nouveaux régimes

Dans la foulée des orientations de L'École québécoise, les régimes pédagogiques de 1981 contiennent des choix de système. Ces choix s'éloignent la plupart du temps de ceux des règlements no 1 et no 7, tantôt en leur apportant des compléments inédits, tantôt en modifiant la trajectoire des anciens régimes. Les premiers choix qui apparaissent avec évidence concernent des aspects fonctionnels du système. Les autres, plus profonds, touchent la formation de plus près et en conditionnent le sens.

Un premier choix inédit met en relief l'importance des services dans une école publique qui se veut largement démocratique et égalitaire. Pour la première fois, des régimes pédagogiques énoncent tous les services généraux mis à la disposition de tous les élèves: services généraux dits "personnels" comprenant, notamment, l'orientation scolaire et professionnelle, la psychologie scolaire et la pastorale; services généraux dits "complémentaires" d'encadrement, de surveillance et de soutien aux activités étudiantes. Mais, aussi, des services particuliers offerts à des catégories spécifiques d'élèves: services éducatifs aux élèves "en difficulté d'adaptation et d'apprentissage" et aux élèves de "milieu économiquement faible"; services préventifs de "mesures d'appui pédagogique"; services éducatifs d'accueil pour les immigrants et autres services particuliers pour les élèves "qui ont besoin de soutien linguistique en français"; services éducatifs particuliers aux élèves "inuit et amérindiens", enfin, services éducatifs particuliers "aux élèves recevant l'enseignement à domicile ou en milieu hospitalier". Les nouveaux régimes pédagogiques entendent favoriser l'accès le plus large possible de tous à l'enseignement obligatoire: l'énumération exhaustive des services offerts aux élèves le confirme éloquemment.

Le deuxième choix concerne particulièrement "la pédagogie" dans les écoles. A la suite des attentes exprimées par la population, les nouveaux régimes pédagogiques contiennent la promesse que tous les programmes d'études, guides pédagogiques, manuels, matériel didactique d'appoint, livres de lecture et de référence, instruments pratiques d'évaluation dans les classes et même des média écrits d'information pour les parents. On sait que cet ensemble pédagogique est encore inachevé, mais son avancement est tel qu'il devrait être reçu comme un gage de satisfaction. La mise en oeuvre d'un tel ensemble constitue en elle-même un choix très différent de la période régie par les règlements no 1 et no 7. On se fiait plutôt, alors, à l'initiative des milieux scolaires qui devaient constituer leurs propres instruments de travail et à l'esprit inventif des enfants qui devenaient les coauteurs de leur programme de formation.

Le troisième choix ramène l'école primaire au statut d'une école unique et uniforme, tout en lui conservant quelques traces de l'école sans degré. Les nouveaux régimes maintiennent, en principe, la promotion des élèves du primaire et leur admission au secondaire après cinq, six ou sept ans d'études. Cependant, les idéaux de l'école primaire sans degré du règlement no 1, décuplés par l'école "milieu de vie " du règlement no 7, se sont estompés dans l'école primaire du nouveau régime, bien qu'ils demeurent vivants dans les écoles "alternatives-pédagogiques" du Québec. En effet, "toutes les matières sont obligatoires pour chaque année du cycle pour lequel elles sont indiquées". Ainsi, "une commission scolaire qui concentrerait sur une ou deux années l'enseignement d'une matière prévue pour tout le cycle ne respecterait pas la (présente) disposition" de l'article 42 du régime du primaire. La grande latitude laissée aux enseignants et aux élèves dans l'école primaire

des règlements no 1 et no 7 s'est transformée en marge de manoeuvre laissée aux commissions scolaires: ces dernières peuvent toujours modifier le temps prévu pour chaque matière dans la grille du régime, à condition que soient assurées "la réalisation des objectifs obligatoires et l'acquisition des contenus notionnels obligatoires".

Le quatrième choix constitue le pendant, pour le secondaire, de ce que le nouveau régime prévoit pour le primaire. L'école secondaire devient plus "unique" que "polyvalente". La polyvalence diminue, puisque le nouveau régime augmente considérablement la part des matières obligatoires tout en réduisant de neuf à six seulement le nombre d'options laissées au choix des élèves. Replacés dans un contexte international, les régimes pédagogiques de l'enseignement primaire-secondaire québécois semblent se rapprocher de la pratique scandinave: les régimes de 1981 délaissent l'individualisme des régimes antérieurs et sont davantage marqués par le collectivisme. Sans aller jusqu'à lier le type d'école au type de parti au pouvoir, comme le fait l'étude de l'OCDE[41], il faut constater que l'abolition des programmes à "voies" ou à "options graduées" et leur remplacement par des programmes uniques situent l'école à l'intérieur d'une vision plus égalitaire de l'enseignement primaire-secondaire.

Une remarque judicieuse contenue dans l'étude de l'OCDE permettrait d'aider à comprendre pourquoi le débat perpétuel sur l'enseignement obligatoire se trouve déplacé avec les nouveaux régimes pédagogiques. "Le problème que pose une répartition équitable des élèves entre les filières, les sections ou les cours préparant à des examens perd de son acuité dès lors que les élèves et leurs parents ne peuvent choisir librement qu'entre un nombre très limité de matières à option. La

---

41. Op. cit., p. 25.

controverse porte, non pas sur la sélection opérée parmi les élèves pour les diriger vers des groupes constitués par aptitudes, mais sur les vestiges du groupement par aptitudes qui résulte d'une auto-sélection dans certaines matières essentielles telles que les mathématiques et les langues vivantes[42]". On peut greffer, à cette remarque, les discussions sans cesse résurgentes sur la formation de groupes homogènes, qui permettrait de rassembler les élèves dont les aptitudes sont supérieures à la moyenne.

Le cinquième choix a trait à l'aménagement du curriculum qui demeure fondamentalement disciplinaire dans les nouveaux régimes pédagogiques, malgré quelques indices d'une possible interdisciplinarité. On convient, par exemple, que devraient s'opérer certains regroupements de matières basés sur la complémentarité de certaines disciplines (article 26). Mais, curieusement, le nouveau régime pédagogique du secondaire fait surtout reposer le regroupement des matières sur la "polyvalence[43]" des enseignants. Une telle proposition du Livre vert avait, en effet, suscité l'étonnement, lors de la consultation, puisque la tendance avait toujours été, jusque-là, dans le sens de la spécialisation des enseignants du secondaire. Même si elle est loin d'être impossible, l'interdisciplinarité ne semble pas directement favorisée par une conception des programmes par matières. A ce propos, le règlement no 1 véhiculait une conception plus large, encore qu'elle soit assez éloignée d'une définition comme celle de l'Australie, par exemple, suivant laquelle "le programme englobe la totalité de

---

42. Ibid., p. 22. C'est l'auteur cité qui souligne: on verra, dans la suite du présent texte, que, hormis la langue maternelle et la langue seconde, les langues vivantes ne sont pas particulièrement discriminantes au Québec.

43. Malgré cette confusion présente dans le régime pédagogique du secondaire, on doit soigneusement distinguer l'interdisciplinarité des matières et la polyvalence ou la bivalence de l'enseignant.

l'expérience vécue par l'enfant pendant sa scolarité et recouvre les objectifs et les finalités de l'éducation, les cours, les activités pédagogiques, les relations entre élèves et enseignants, les relations enseignant-enseignés dans les écoles". Malgré tout, il faut convenir avec l'OCDE que le champ sur lequel porte le programme d'études tout au long de la scolarité obligatoire s'est élargi dans la plupart des pays, surtout dans le premier cycle du secondaire[44].

Le sixième choix des nouveaux régimes pédagogiques était déjà inclus dans le règlement no 1, qui insistait sur une formation secondaire de base, c'est-à-dire sur la poursuite aussi longue que possible au secondaire d'une formation générale. Cependant, le nouveau régime pédagogique du secondaire accentue encore davantage l'identification entre formation de base et formation générale, en étendant cette dernière aux élèves qui, auparavant, commençaient plus tôt leur formation professionnelle. Au lieu de laisser des élèves se restreindre prématurément à l'apprentissage des techniques, le nouveau régime pousse tous les élèves à prendre les multiples matières reliées aux disciplines de formation générale. Le nouveau régime étend donc au deuxième cycle du secondaire la formation générale qui se poursuit, dans la plupart des pays, au moins jusqu'à la fin du premier cycle. Les quelques options sujettes aux choix des élèves ne doivent, en effet, servir qu'exceptionnellement à la formation professionnelle, avant la 5e secondaire[45]. Même les options doivent donc contribuer à la

---

44. Ibid., citant et commentant un rapport d'Australie. La présence, dans les régimes pédagogiques, de matières comme "La formation personnelle et sociale" ou "L'éducation au choix de carrière" tend à confirmer cet élargissement d'un curriculum non strictement disciplinaire.

45. Ces précisions sont toutefois postérieures au régime pédagogique de 1981 qui n'a pas statué définitivement sur la formation professionnelle. Voir les articles nos 24 et 37. Le prochain chapitre du présent texte contiendra des développements sur la formation professionnelle.

formation générale, en même temps que certaines servent de préalables à l'enseignement collégial. L'aspect technologique n'entre que pour une part infime dans la formation de base du secondaire, puisqu'on y consacre 100 heures de cours obligatoires dans l'ensemble d'une formation qui, répartie sur cinq ans, comporte environ 4 500 heures d'enseignement.

4.3 L'équilibre de la formation

Les nouveaux régimes pédagogiques étalent la formation générale de base sur une durée moyenne de onze[46] années d'études comportant environ 9 500 heures consacrées aux activités d'enseignement. Ils comportent des disciplines ou des matières; ils attribuent à chacune une place dans le continuum des études et dans la sanction des études. L'équilibre de l'ensemble repose plutôt, lointainement, sur des besoins et des attentes de la société et, d'une manière plus immédiate, sur les opinions et les convictions des associations professionnelles dont on a fait état, plus haut, en rappelant les principaux résultats de la consultation sur le Livre vert. On parvient ainsi à des compromis, en partie négociés, en partie reliés à une tradition culturelle, qui constituent des arrangements non exempts d'une certaine précarité.

---

46. La sixième année consacrée à la formation professionnelle peut être considérée comme une année de "spécialité" préparant directement au marché du travail.

Premièrement, les langues anciennes et modernes, autres que la langue maternelle et la langue seconde (obligatoires) et le latin (option), sont pratiquement absentes des nouveaux régimes pédagogiques. Les langues vivantes (allemand, espagnol, italien, russe), qui apparaissent comme options du secondaire dans l'annuaire des anciens programmes, ne sont à peu près pas retenues comme éléments culturels d'une formation. Les arts, présents dans les cours obligatoires du primaire et du premier cycle du secondaire, offerts en option à partir de la 3e secondaire, ne font pas partie des crédits obligatoires pour la certification des études secondaires[47]. En sciences, on assure la continuité de la formation scientifique au secondaire[48]. Les mathématiques sont requises tout au long du curriculum et pour la sanction des études secondaires. Les sciences humaines sont présentes dans tout le curriculum à titre obligatoire et l'une des matières de 3e, 4e ou 5e secondaire fait obligatoirement partie de la sanction des études. L'élève

---

47. Pour saisir le poids des disciplines, il faut avoir présente à l'esprit la mécanique de la sanction des études du régime de 1981. Sur un total de 176 crédits de cours obligatoires et de cours à option, l'élève doit avoir accumulé 130 crédits. Parmi ces 130 crédits, 40 crédits doivent être obligatoirement réussis pour l'obtention du diplôme. Ces crédits "protégés", pour ainsi dire, comprennent la langue maternelle et la langue seconde, les mathématiques, l'enseignement moral et l'enseignement religieux, les sciences, une discipline de sciences humaines, une matière de formation de la personne.

48. Depuis que les sciences physiques ont été introduites en 2e secondaire. Pour la sanction des études, quatre crédits de sciences (chimie-physique) de 4e secondaire font désormais partie des crédits "protégés". Il faudrait ajouter au poids des sciences les options qui servent de préalables au cégep, dans de nombreux programmes techniques ou préuniversitaires.

doit aussi réussir l'une des matières de formation de la personne de 4e ou 5e secondaire pour être diplômé, alors que ces matières ont constamment été présentes dans la formation du primaire et du secondaire. Quant à l'enseignement religieux et à l'enseignement moral, l'un des deux est toujours obligatoire à toutes les étapes de la formation.

Deuxièmement, la pondération des nouveaux régimes pédagogiques attribue une part prédominante à la langue maternelle et aux mathématiques dans la formation primaire-secondaire. Au primaire, cette prépondérance représente la moitié de toute la formation; au secondaire, français et mathématiques constituent approximativement le tiers des cours obligatoires. Cette situation privilégiée de la langue maternelle et des mathématiques n'est pas nouvelle; les anciens régimes leur accordaient aussi une place importante que la consultation du Livre vert a d'ailleurs confirmée. En tout, cette première place équivaut à 4 000 heures d'enseignement sur un total de 9 500 heures d'activités assurant "la réalisation des objectifs obligatoires et l'acquisition des contenus notionnels obligatoires compris dans les programmes d'études". De plus, langue maternelle et mathématiques comptent à elles seules seize des 40 crédits obligatoires pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES).

Les sciences occupent une bonne place dans le curriculum. La position de force occupée par les sciences dans une société caractérisée par les réalisations scientifiques et technologiques se répercute dans la formation, non pas tant en fonction du temps qui doit être obligatoirement

consacré à l'enseignement des sciences, mais plutôt en raison du prestige que leur confèrent les préalables requis pour l'admission aux études collégiales.

Quant aux sciences humaines, elles ont obtenu la place que les associations professionnelles réclamaient lors de la consultation sur le Livre vert, et selon la séquence projetée: géographie générale en 1re secondaire, histoire générale en 2e secondaire, géographie du Québec et du Canada en 3e secondaire, histoire du Québec et du Canada en 4e secondaire, éducation économique en 5e secondaire.

Malgré les réclamations des associations professionnelles, l'enseignement des arts se situe au dernier rang de la pondération décidée par les nouveaux régimes pédagogiques, si l'on considère les grands champs disciplinaires de formation. Au primaire, les arts se partagent, à quatre, deux heures de formation sur semaine, lorsque cette période n'est pas écourtée par des contraintes liées à l'organisation scolaire. Au secondaire, les cours obligatoires cessent après le 2e secondaire. Quant aux options de 3e secondaire, que les élèves peuvent en principe choisir aussi en 4e et 5e secondaire, elles n'ont pas, forcément, le même statut que les options de 4e et 5e secondaire comme apport respectif à la certification de fin d'études secondaires. Ce n'est pas pour rien que les responsables de l'enseignement des arts demandaient, lors de la consultation du Livre vert, la suppression pure et simple des préalables à l'enseignement collégial. Il est probable que la suppression ou la modification des préalables aurait pu entraîner un nouvel équilibrage de la formation.

Quant à l'anglais langue seconde, les nouveaux régimes pédagogiques ne lui accordent pas la place que plus d'un réclamait, c'est-à-dire dès le début du primaire. Néanmoins, l'importance de la langue seconde (anglais et français) est de plus en plus affirmée[49]. Cinq cents heures de cours obligatoires sont consacrées à l'étude de la langue seconde au secondaire. Enfin, huit des 40 crédits obligatoires pour l'obtention d'un DES sont constitués par les cours de langue seconde des 4e et 5e secondaires.

4.4 D'autres avenues possibles

L'équilibre de la formation établi par les régimes pédagogines n'est pas arrêté une fois pour toutes. En effet, alors que les nouveaux régimes ne sont pas encore appliqués intégralement, des interventions récentes tendent à les modifier, de telle sorte que ces régimes ne seront pas appliqués comme ils ont été sanctionnés en 1981. Trois avenues se présentent actuellement, dans le système, pour renouveler les régimes pédagogiques. L'une s'emploie à gérer un régime transitoire[50], quitte à ce que le régime projeté ne corresponde pas au régime approuvé en 1981. L'autre s'accommode des régimes existants, tout en modifiant substantiellement l'équilibre de la formation en faveur de l'un ou l'autre des grands champs disciplinaires. La troisième tend plutôt à prendre en compte les disciplines majeures et les champs de connaissances et de signification pour qu'ils jouent leur rôle d'une manière complémentaire et intégrée dans la formation.

---

49. Voir les avis du Conseil supérieur de l'éducation à ce sujet: L'Enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires, Québec, novembre 1984; Projets d'amendements au régime pédagogique du primaire, Québec, octobre 1986, pp. 25-35.

50. Voir, à ce sujet, un autre avis du Conseil intitulé Le Régime pédagogique du secondaire et la qualité de la formation de base, Québec, novembre 1985.

La première avenue est celle qui était adoptée encore récemment par le ministère de l'Éducation. Le ministre projetait d'élaborer un régime pédagogique qui transformerait substantiellement la formation professionnelle, alors que trois régimes différents étaient en vigueur: "l'ancien régime qui régissait encore les élèves de 5e année, le régime transitoire introduit en septembre 1985 et le régime pédagogique de 1981 souvent appelé 'nouveau régime pédagogique'". Le régime transitoire, édicté par le ministre, engageait "l'année 1986-1987 dans des voies qui ne sont pas compatibles avec les libellés d'un régime pédagogique[51]" qui devait pourtant avoir force légale le 1er juillet 1986. L'équilibre prévu dans le régime de 1981 se trouvait considérablement modifié: la sanction des études comptait 20 crédits obligatoires au lieu de 40; parmi ces crédits obligatoires, on conservait la langue maternelle de 5e secondaire, mais seulement l'anglais langue seconde de 4e ou 5e secondaire; quant aux mathématiques, elles n'apparaissaient pas parmi les crédits obligatoires, alors que l'histoire du Québec et du Canada ainsi que l'enseignement religieux et moral y figuraient avec le nombre de crédits déterminé par le régime de 1981. Quels que soient les aménagements à venir des régimes pédagogiques, une question de fond doit être posée à propos de cette façon de renouveler les régimes pédagogiques: par-delà les interventions des divers groupes de pression et les contraintes inévitables de toutes gestion, quelle peut être la place des impératifs d'une formation de qualité dans l'enseignement primaire-secondaire?

La deuxième avenue a surtout été développée depuis un peu plus de dix ans dans quelques écoles. Étonnamment, ces écoles ont accentué, pour

---

51. Ibid., p. 3.

la plupart, ce sur quoi les régimes pédagogiques de 1981 ont le moins fortement insisté, c'est-àdire le domaine des arts. Encore très peu nombreuses au Québec, ces écoles se sont surtout développées au primaire. Au secondaire, à mesure que les élèves se rapprochent des exigences de la sanction des études, on note une tendance à délaisser les arts au profit des sciences. Ce phénomène, qui touche une partie infime du système, pose néanmoins une question importante déjà perceptible lors de la consultation sur le Livre vert: l'équilibre officiel de la formation secondaire, fortement influencé par les préalables nécessaires aux études collégiales, pourrait-il être différent sans que l'avenir de jeunes en soit affecté? En d'autres termes, est-il réaliste d'imaginer plus d'une forme d'équilibre de la formation, compte tenu des exigences de la société, mais aussi des attentes et des besoins des jeunes d'aujourd'hui?

La troisième avenue ne répond pas directement à cette dernière question. Elle met l'enseignement primaire-secondaire sur la piste d'une "formation fondamentale[52]". On ne trouve encore rien, dans cette piste, d'une mise en forme concrète de la formation primaire et secondaire, qui s'apparenterait à un régime pédagogique. Cependant, la réflexion qu'elle porte pousse à réviser la pondération des disciplines et des matières, non pas en fonction de leur statut convenu dans la société, mais en raison de leur capacité réelle de former. Dès lors, l'insistance se trouve mise sur les compétences transdisciplinaires que les disciplines permettent d'acquérir et sur les jonctions interdisciplinaires que les champs de connaissance et de signification peuvent établir entre eux. Dans une telle perspective, les régimes pédagogiques de l'enseignement primaire-secondaire pourraient tracer

---

52. Voir le rapport annuel 1983-1984 du Conseil supérieur de l'éducation, La Formation fondamentale et la qualité de l'éducation, Québec, 1984.

une configuration assez différente de celle qui existe actuellement. On accorderait peut-être moins d'importance au nombre de crédits et à la quantité de matières allouées à chaque discipline et peut-être davantage à l'apport effectif de chaque discipline dans l'acquisition d'une formation fondamentale.

Dans une telle perspective, la question du retour à quelques matières de base et celle d'un retour à une initiative centrale plus grande dans le système[53] ne se posent pas exactement de la même manière. La nécessité de parvenir à un niveau suffisant de connaissances et de compétences fondamentales, véhiculée par la société actuelle, dépend, en l'occurrence, moins de la rigidité d'un régime pédagogique auquel il faut se conformer que de la conviction partagée, dans les écoles, des exigences de l'accès à une culture, inhérentes à l'enseignement primaire-secondaire.

---

53. Voir L'Enseignement obligatoire face à l'évolution de la société, pp. 47-50.

CHAPITRE 5: LES POLITIQUES AFFÉRENTES[1]

Autant que les régimes pédagogiques auxquels elle se rapporte, la promulgation des politiques éducatives ponctue le développement de l'enseignement primaire-secondaire. Ces politiques connaissent une phase d'élaboration plus ou moins longue; elles ont un impact à un moment donné; leur effet se prolonge longtemps après leur promulgation. Cet effet prolongé est peut-être plus important que l'effet immédiat, étant donné le rythme plutôt lent de l'évolution du système d'éducation. La mise en oeuvre graduelle de la politique permet de voir si la tendance initiale se maintient ou si la politique subit des modifications importantes de sa trajectoire. L'étalement de la politique dans le temps devrait aussi permettre de découvrir son effet sur des éléments du système autres que le point précis visé par cette politique[2]. La prise de conscience de l'effet des politiques éducatives dans l'enseignement primaire-secondaire est utile à plus d'un égard: elle met en évidence la difficulté inhérente à l'étude de politiques qui n'ont pas forcément produit tous leurs fruits; elle pousse à discerner, autant qu'il est possible, les résultats accomplis et les promesses dont la réalisation est encore à venir.

---

1. Les politiques qui se rapportent aux régimes pédagogiques sont tantôt antérieures, tantôt concomitantes, tantôt subséquentes à ces mêmes régimes. Cependant, ce sont les régimes pédagogiques qui leur confèrent, par voie de règlement, leur efficacité dans le système d'éducation.

2. Par exemple, une politique d'intégration d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage peut accroître le défi d'enseigner une matière, à partir d'un programme d'étude unique, dans un groupe hétérogène d'élèves. Autre exemple: une politique de formation professionnelle des jeunes peut avoir des répercussions sur l'éducation des adultes, sur divers ordres d'enseignement, sur la formation en milieu de travail, etc.

Le chapitre sur les régimes pédagogiques a permis de situer deux types de politiques éducatives qui seront abordées maintenant: les politiques générales et les politiques particulières. Parmi les premières, les plus importantes concernent directement la formation: ce sont la politique de la formation professionnelle des jeunes et la politique d'évaluation pédagogique. Parmi les secondes, les plus anciennes sont destinées aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux élèves de milieux socio-économiquement faibles. Quant aux élèves doués et aux groupes ethniques, on n'a pas encore formulé de véritables politiques à leur égard; les textes qui les concernent sont encore au stade de documents de réflexion et d'orientation.

1. Les politiques générales[3]

1.1 La formation professionnelle des jeunes

Depuis plus de dix ans, une politique de formation professionnelle est en gestation: du Livre vert à l'énoncé de politique[4] de 1982; de l'énoncé de politique, après un long moratoire, au plan d'action de fin d'année 1986. Pour saisir le sens et les enjeux de ce cheminement, on abordera successivement la période qui précède l'énoncé de politique, l'énoncé de politique et son aboutissement actuel et, pour terminer, la formation professionnelle dans le contexte international des pays de l'OCDE.

---

3. Rappelons qu'une politique est dite "générale" lorsqu'elle concerne tous les élèves et "particulière" lorsqu'elle vise un groupe spécifique.

4. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, La Formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau, Québec, 1982.

1.1.1 Le cheminement antérieur à la politique

Depuis 1977, tous les aspects de la formation professionnelle ont été remués dans tous les sens. Avec des insistances variables, des allers et retours, des hésitations, on a abordé la formation professionnelle par rapport à l'organisation de l'école secondaire en deux cycles, l'amélioration et la suppression du "professionnel court", le prolongement de la formation professionnelle "longue", l'élargissement de la formation de base, le passage de la formation professionnelle secondaire à la formation professionnelle du collégial, la formation professionnelle des jeunes et celle des adultes, etc. Le rappel de ce cheminement laborieux de la formation professionnelle dans l'enseignement secondaire contient une leçon: il montre comment une idée noble et généreuse comme celle du rapprochement de la formation générale et de la formation professionnelle, proposée par le Rapport Parent, peut mettre du temps avant de connaître une issue satisfaisante.

Le Livre vert[5] proposait une organisation pédagogique comprenant deux cycles distincts: un premier cycle de trois ans axé sur la formation générale; un deuxième cycle de deux ou trois ans permettant soit de "poursuivre sa formation générale en vue d'accéder aux études collégiales", soit de "compléter sa formation générale par une formation professionnelle conduisant au marché du travail ou permettant d'accéder aux études collégiales" (professionnel long), soit de "continuer sa formation professionnelle, en vue d'accéder à l'exercice d'un métier" (professionnel court). Cette proposition incluait le report d'un an du professionnel court, la répartition moitié-moitié du temps consacré à la formation générale et à la formation professionnelle pour les élèves du professionnel long de 5e secondaire, l'ajout d'une année de

---

5. Op. cit., pp.65-66.

formation professionnelle longue (6e secondaire) qui deviendrait accessible aux élèves de formation générale moyennant certains cours d'appoint.

Dans la consultation qui fait suite au Livre vert, les commentateurs peu nombreux émettent un doute sur la volonté réelle du système scolaire d'apporter les remèdes qui s'imposent à la formation professionnelle. On est d'accord avec le report du professionnel long et l'ajout d'une sixième année, mais en désaccord avec le report d'un an du début de la formation professionnelle courte. Des opinions font d'ailleurs valoir qu'il faudrait abolir la distinction entre l'enseignement professionnel court et l'enseignement professionnel long et adapter la formation secondaire aux besoins des jeunes plutôt qu'aux préalables du collégial. D'autres vont plus loin encore en souhaitant la disparition de la fausse dichotomie et du cloisonnement entre la formation générale et la formation professionnelle.

A son tour, L'École québécoise (1979) constate la nécessité d'un redressement face au discrédit social qui frappe la formation professionnelle, au peu de possibilité de passage de la formation professionnelle courte à la formation professionnelle longue et de la formation professionnelle longue à l'enseignement collégial, au taux de chômage élevé des élèves accédant au marché du travail avec une formation professionnelle courte. L'élaboration d'une politique de la formation professionnelle est annoncée. On prévoit introduire un cours d'initiation à la technologie en 2e ou 3e secondaire. L'hypothèse d'un deuxième cycle de formation professionnelle longue de 3 ans n'est pas retenue; par ailleurs, le Ministère retient l'hypothèse d'une prolongation de la formation professionnelle longue dont les modalités seront à l'étude. Quant au professionnel court, il continuera d'être une préparation immédiate au marché du travail pour les élèves qui désirent quitter l'école après une 4e secondaire marquant la fin de la scolarité

obligatoire. Par contre, on rappelle que ce type de formation concrète n'a pas pour objectif la correction des troubles d'apprentissage ou de comportement, mais qu'il doit conserver un objectif de formation générale.

En 1980, un document de consultation sur la formation professionnelle[6] se situe dans une perspective très large de complémentarité entre la formation professionnelle des jeunes et celle des adultes et de continuité entre les programmes de formation professionnelle de tous les niveaux. La qualité de la formation professionnelle devient une priorité: "La formation professionnelle doit avoir ses exigences propres et viser à l'excellence tout comme la formation générale." Chez les jeunes, le Ministère entend accorder la première place à une formation de base la plus large possible qu'il considère comme la meilleure préparation à une formation professionnelle; cette formation de base serait poursuivie dans les champs suivants: sciences pures et appliquées, sciences humaines, arts et lettres, technologie. Cependant, le ministère considère aussi que la formation professionnelle pourrait précéder la formation de base chez bon nombre d'individus. C'est pourquoi il envisage la possibilité de formules d'alternance éducation-travail. Chez les adultes, l'option est plus nette: la formation professionnelle devra être davantage axée sur la structure du travail, plutôt qu'orientée sur la structure de l'éducation.

Dans le régime pédagogique du secondaire (1981), l'organisation pédagogique en deux cycles s'est encore modifiée: le premier cycle comprend les deux premières années du secondaire; le deuxième cycle peut varier entre deux et quatre ans. La spécialité professionnelle longue est normalement poursuivie après la 5e secondaire, ce qui inclut la décision de prolonger d'un an la formation générale des élèves de formation

---

6. Ministère de l'Éducation, La Formation professionnelle au Québec (Document de consultation), 1980.

professionnelle longue. En formation professionnelle courte, les cours de spécialité professionnelle sont normalement suivis avant la 5e secondaire. Cependant, ces élèves doivent suivre les mêmes cours de formation générale que les autres. Ces mesures demeurent provisoires jusqu'à l'adoption d'une politique de formation professionnelle des jeunes.

1.1.2 L'énoncé de politique et son aboutissement

Après le périple antérieur de la formation professionnelle, le Livre blanc de 1982 sur la formation professionnelle des jeunes constitue un tournant dans l'enseignement primaire-secondaire. Tout en conservant la visée très large du document de consultation de 1980, l'énoncé de politique centre davantage l'attention sur la formation professionnelle des jeunes du secondaire. Il cristallise les éléments épars recueillis jusque-là en proposant une transformation fondamentale de la formation professionnelle des jeunes, à l'intérieur d'une vision renouvelée et cohérente de la formation secondaire. Quatre points saillants ressortent dans l'énoncé de politique: la primauté d'une formation de base; le caractère spécifique de la formation professionnelle; l'aspect pédagogique du renouveau proposé; les liens intra- et extra-systémiques de la formation professionnelle du secondaire.

Premièrement, l'énoncé de politique s'inscrit en faux contre la spécialisation hâtive à l'école secondaire. La formation secondaire est avant tout une formation générale, fondamentale. Un minimum de distinctions sémantiques[7] permet d'inclure la préparation à la vie active, à la vie de citoyen, comme un aspect important de la formation secondaire. La formation secondaire poursuit des objectifs de formation de base, puisqu'elle "vise l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires à l'exercice des divers rôles sociaux de tout citoyen et à la poursuite d'études ultérieures". Plutôt que d'être d'emblée identifiée à une

---

7. Voir MEQ, La Formation professionnelle des jeunes, pp. 31-33.

formation professionnelle, la formation à la technique ou à la technologie est considérée comme partie prenante de la formation de base.

Dans l'énoncé de politique, on concède qu'à l'heure actuelle les régimes pédagogiques accordent peu de place à l'initiation technologique. Cependant, l'énoncé de politique entend modifier profondément la situation présente de la formation secondaire par une nouvelle utilisation des six options, c'est-à-dire des vingt-quatre crédits des 3e, 4e et 5e secondaires[8]. Ces options seraient résolument orientées dans le sens d'activités de formation de base et pourraient constituer, pour tous les élèves, deux niveaux possibles de formation technologique. Un premier niveau "exploratoire" utiliserait les options de 3e et 4e secondaires pour favoriser l'expérimentation de divers champs d'activités techniques dans des secteurs comme l'électronique et l'informatique, la santé et les services personnels et collectifs, le monde des affaires et l'administration, l'industrie de la construction, etc. Un deuxième niveau d'"initiation" permettrait l'approfondissement de l'un ou l'autre des secteurs d'activités socio-industrielles dans des options qui seraient proposées à tous les élèves de 5e secondaire. Cette proposition conduit à abolir les deux filières "générale" et "professionnelle" du secondaire pour leur substituer des profils de formation dont les assises reposent sur une solide formation de base, incluant la possibilité réelle d'une formation technologique.

Deuxièmement, dans cet ensemble renouvelé de la formation secondaire, le caractère spécifique de la formation professionnelle proprement dite apparaît avec netteté. La formation professionnelle s'appuie sur la formation de base et s'en détache comme une formation "spécialisée", c'est-à-dire préparant à une fonction de travail. Cette fonction propre

---

8. Habituellement, on compte quatre crédits par option, c'est-à-dire 100 heures de cours.

de la formation professionnelle est précise, mais non "pointue" en ce sens qu'elle favorise la poursuite d'apprentissages transférables. La formation professionnelle du secondaire se poursuit généralement après la 5e secondaire. Elle doit demeurer possible tant pour les élèves qui n'ont pas choisi les options en formation technologique de 3e, 4e et 5e secondaires que pour ceux qui les ont choisies. La formation professionnelle du secondaire est normalement tournée vers la préparation d'ouvriers qualifiés qui seront prêts à accéder au marché du travail après un an ou deux de formation. Cette orientation de la formation professionnelle du secondaire la distingue nettement de la formation professionnelle du collégial, qui vise la préparation de techniciens certifiés, et de la formation professionnelle de l'université qui prépare les professionnels dont la compétence est reconnue par un diplôme universitaire et sanctionnée par une corporation ou une association professionnelle.

Tout en maintenant cette tendance de fond en formation professionnelle secondaire, l'énoncé de politique laisse la porte ouverte à une grande variété de formules abrégées incluant ce qu'on appelait jusque-là la "formation professionnelle courte". Pour certains métiers simples, la formation professionnelle pourrait durer moins d'un an après la 5e secondaire. On conçoit aussi que certains élèves pourraient préférer un "programme intégré" de deux ans de formation professionnelle après la 4e secondaire. Ils poursuivraient conjointement des objectifs de formation de base et de formation professionnelle. En s'appuyant sur la réussite des programmes de langue maternelle et de mathématiques de la 4e secondaire, ces élèves viseraient simultanément le DES et le DEP au cours d'une 5e et d'une 6e secondaires. Enfin, pour les élèves incapables de réussir les programmes de 4e secondaire en langue maternelle et en mathématiques, on instituerait des "cheminements particuliers de formation de base[9]" en remplacement du professionnel court. La

---

9. Voir ce qui a été dit à ce sujet dans le chapitre 3.

souplesse de cette formule permettrait de préparer ces élèves à exercer des métiers ou occupations non spécialisés, ne requérant ni diplôme, ni formation scolaire spécifique, ni carte de compétence. L'avantage escompté de cette formule, par rapport à celle honnie du professionnel court, repose à la fois sur son caractère provisoire et transitoire et sur la préséance accordée à la diversité des pratiques pédagogiques.

Troisièmement, les propositions de relance de la formation professionnelle des jeunes s'appuient sur une conviction clé, plus d'une fois réitérée dans l'énoncé de politique: le renouveau de la formation professionnelle sera pédagogique ou il n'y aura pas de renouveau. Cette conviction ne s'applique d'ailleurs pas seulement à la formation professionnelle, mais aussi à la formation générale du secondaire. Les "cheminements particuliers de formation de base", on l'a vu, représentent une solution pédagogique beaucoup plus qu'une voie structurelle. C'est bien ainsi que l'ont compris ceux qui actuellement, dans les écoles et les commissions scolaires, expérimentent des "programmes intégrés[10]" de formation ne nécessitant pas, chez les élèves, des performances de 4e secondaire en français et en mathématiques. Ces formules pédagogiques ne dissipent pas toutes les ambiguïtés, puisqu'elles prennent en compte plusieurs types de difficultés d'apprentissages. Néanmoins, elles ont l'avantage de ne pas confondre la formation professionnelle, telle qu'elle a été définie plus haut, et les mesures pédagogiques propres à aider les jeunes qui parviennent difficilement à atteindre les objectifs des programmes réguliers. D'ores et déjà, on ne peut plus, à proprement parler, considérer ce qu'on appelait le "professionnel court" comme faisant partie de la formation professionnelle. Sans doute, la formation professionnelle y gagne-t-elle en prestige. L'avenir proche dira si les élèves qui trouvaient en partie leur compte dans le "professionnel court" seront mieux servis par les nouvelles formules pédagogiques.

---

10. Dans les expériences qui ont cours actuellement, on tend à identifier "programme intégré" et "cheminements particuliers" que l'énoncé de politique s'employait à distinguer.

Quatrièmement, le fait de centrer la politique de formation professionnelle des jeunes sur la mission éducative de l'école comportait des limites[11] que d'aucuns se sont employés à souligner. Les liens entre la formation professionnelle du secondaire et le monde du travail, la poursuite d'une formation professionnelle d'ouvrier qualifié à un âge où les jeunes pourraient espérer devenir des techniciens possédant une formation collégiale certifiée, les aléas d'une carte nationale[12] des programmes de formation professionnelle sont autant de thèmes seulement esquissés.

La politique de formation professionnelle des jeunes a connu, depuis sa promulgation, un long moratoire qui s'est prolongé jusqu'à la fin de 1986. Désormais, le ministre a établi un plan d'action[13] de formation professionnelle. En conséquence, le règlement sur le régime pédagogique du secondaire est modifié. Les nouvelles dispositions tiennent à l'idéal d'une formation professionnelle qui devrait en principe se poursuivre après l'obtention d'un DES (diplôme d'enseignement secondaire). Cependant, elles introduisent des éléments de souplesse reliés à l'âge[14] et aux exigences propres à la formation professionnelle.

---

11. Voir l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, La Formation professionnelle des jeunes. Analyse critique des propositions ministérielles et quelques considérations complémentaires, Québec, 1983.

12. Voir ministère de l'Éducation, Carte nationale des programmes de formation professionnelle, 1983.

13. Ministère de l'Éducation, La Formation professionnelle au secondaire. Plan d'action, 1986. Voir aussi: Conseil supérieur de l'éducation, L'Avenir de la formation professionnelle au secondaire, avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, octobre 1986.

14. Le CEP (certificat d'études professionnelles) et le DEP (diplôme d'études professionnelles) peuvent être obtenus par un élève de seize ans et plus qui n'est pas muni d'un DES.

Un an après la publication du plan d'action, le ministre entend déjà procéder à des amendements au régime pédagogique concernant le DEP et particulièrement le CEP. Il veut aussi compléter le plan de formation professionnelle par l'ajout d'une "attestation de capacité[15]", moins exigeante que le CEP. Dans l'avis qu'il donne sur ces projets d'amendements, à la demande du ministre, le Conseil supérieur de l'éducation[16] prend en compte plusieurs dimensions importantes pour l'avenir de la formation professionnelle: les consensus déjà acquis en vue de la réforme de la formation professionnelle, l'harmonisation de la formation professionnelle des jeunes et de celle des adultes, la souplesse propre à la formation professionnelle. Il rappelle les exigences reliées à l'idéal d'un DES pour le plus grand nombre de jeunes et d'adultes et la nécessité d'une formation générale solide pour les aspirants à un DEP ou à un CEP. Enfin, il élargit la réflexion en insistant sur la place de la technologie dans une formation plus diversifiée pour ceux qui ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire.

1.1.3 La formation professionnelle dans les pays de l'OCDE: prospective[17]

Les efforts du système éducatif québécois pour se donner une politique de formation professionnelle rejoignent les orientations actuelles des pays de l'ouest. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la formation professionnelle est non seulement une préoccupation majeure; elle est devenue une haute priorité politique comme composante essentielle du développement économique futur et du développement social des pays de l'OCDE. Les ressources humaines sont considérées comme essentielles pour le développement et l'utilisation de la technologie. C'est

---

15. Lettre du ministre au Conseil supérieur de l'éducation, 26 novembre 1987.

16. Conseil supérieur de l'éducation, Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire. Projets d'amendements au régime pédagogique, décembre 1987.

17. OCDE, *Le devenir de l'enseignement et de la formation professionnels*, Paris, 1983.

pourquoi on s'intéresse tant à la formation à la technologie. L'objectif de cette formation "devrait être d'amener les élèves à saisir les bases scientifiques et humaines des cultures technologiques et de les doter de la capacité de traiter des données abstraites, de raisonner rigoureusement et de comprendre et de créer des systèmes complexes[18]". On ne voit pas pourquoi on n'a pas encore reconnu ni pleinement utilisé la capacité de la formation professionnelle pour "développer l'aptitude à réfléchir de façon autonome et critique que l'on associe généralement à l'enseignement général[19]".

L'étude de l'OCDE montre, avec insistance, que la formation professionnelle constitue un processus s'étalant de plus en plus sur une longue durée. "L'entraînement à des opérations manuelles déterminées pour une tâche donnée est en train de disparaître au profit d'un long processus ressemblant à la vision de l'enseignement général, et qui de fait ne peut en être séparé[20]." Ainsi conçue, la formation professionnelle acquiert la même valeur que l'enseignement dit "général". En conséquence, l'on ne voit pas pourquoi l'égalité de rang entre la formation professionnelle et la formation générale ne se traduirait pas par "un élargissement substantiel des voies d'accès menant de la formation professionnelle initiale aux niveaux plus élevés de l'enseignement technique et de l'enseignement général[21]".

C'est dans une telle perspective que s'est situé l'énoncé de politique de formation professionnelle des jeunes de 1982 lorsqu'il propose une approche renouvelée de la polyvalence. Depuis le Rapport Parent, en effet, on énumère avec quelques variantes les champs de formation de base parmi lesquels s'inscrivent les activités d'éducation technologique. Or, pour la première fois, avec l'énoncé de politique de 1982, la formation à la technologie peut occuper une place réelle à côté des champs "traditionnels" constitués par les arts, les lettres et les

---

18. Ibid., p. 50.

19. Ibid., p. 24.

20. Ibid., p. 14.

21. Ibid., p. 15.

sciences[22]. Cette place aura d'autant plus de consistance que les options de formation à la technologie proposées dans l'énoncé de politique seront développées dans des programmes substantiels[23]. Cependant, la formation secondaire devra aussi subir des transformations profondes, si elle veut vraiment accueillir cette dimension jusque-là oubliée de la formation de base. Les options, notamment, ne pourraient plus, de la même manière, assumer le rôle de préalables à l'enseignement collégial. Comment les options de formation à la technologie pourraient-elles se tailler une place véritable parmi les six options possibles en 3e, 4e et 5e secondaires, si les cours offerts en option de mathématiques, de chimie et de physique demeuraient les seuls préalables pour un grand nombre de spécialités et de concentrations de l'enseignement collégial? La formation à la technologie et la formation professionnelle posent donc, d'une manière nouvelle, la question de la nature et de l'équilibre de la formation secondaire que l'analyse des régimes pédagogiques mettait déjà fortement en relief.

1.2 L'évaluation dans le système

Amorcée quelques années avant le Livre vert, sous le règlement no 7, la politique d'évaluation "pédagogique[24]" a reçu ses orientations

---

22. Le chapitre 4 de la présente étude a fait voir que les sciences comprennent les sciences pures et appliquées ainsi que les sciences humaines. Les langues ne sont pas réapparues comme champ distinct depuis le Livre vert.

23. Voir le document d'information ministériel 16-4887 qui s'emploie à développer ce que pourraient être les objectifs des programmes d'éducation technologique, Éducation technologique, Des orientations vers l'action, 1983.

24. Ministère de l'Éducation, Politique générale d'évaluation pédagogique, Secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire, premier tirage, octobre 1979; dixième tirage, version révisée septembre 1981.

principales de L'École québécoise. Par la suite, la version de 1979 a été révisée et intégrée aux nouveaux régimes pédagogiques de 1981. La politique d'évaluation pédagogique comporte deux aspects distincts: l'évaluation des apprentissages; la fonction de contrôle, de triage et de sélection reliée à la sanction des études. On fera ressortir, pour chacun de ces deux aspects, les éléments essentiels de la politique, les pratiques actuelles et les tendances qui se dessinent. En s'éloignant de la pédagogie quotidienne, la fonction de contrôle et de sélection débouche sur des perspectives plus vastes de système, rassemblées autour de la nécessité de rendre des comptes. Ces perspectives, esquissées dans L'École québécoise, concernent l'évaluation du système lui-même, notamment l'évaluation des programmes d'études.

1.2.1 L'évaluation des apprentissages

Les commentaires sur l'esquisse d'une politique d'évaluation des apprentissages avaient été peu nombreux lors de la consultation sur le Livre vert. Cependant, une tendance ressortait nettement chez plusieurs critiques du Livre vert: que l'évaluation soit d'abord conçue pour aider l'élève. Acte pédagogique, posé par l'élève et l'enseignant, l'évaluation devrait s'insérer dans un processus de développement et de correction des apprentissages plutôt que dans un mécanisme de sélection et d'élimination des élèves.

En énonçant ce qu'il considère comme une première politique générale d'envergure sur l'évaluation, le ministère entendait répondre à cette attente exprimée par la population. D'entrée de jeu, l'énoncé de politique présente l'évaluation comme "une démarche éducative intégrée aux actes d'apprendre et d'enseigner et qui contribue à les améliorer[25]. Ainsi définie, l'évaluation pédagogique poursuit comme premier but, celui d'"améliorer la qualité des décisions relatives à

---

25. Ibid., p. 5.

l'apprentissage et au développement général de l'élève"[26]. L'évaluation pédagogique ne doit pas être réduite à une pure activité de mesure. C'est plutôt un processus qui consiste à "recueillir des renseignements (c'est ici que se situe la mesure), à les analyser et à les interpréter de façon circonstancielle en vue d'un jugement aussi juste que possible[27]". Une telle évaluation est d'abord "formative", c'est-à-dire qu'elle est "orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève". Elle intervient au début, au cours ou à la fin d'une ou de plusieurs activités d'apprentissage. Aussi, elle acquiert plusieurs valeurs: tantôt diagnostique, tantôt corrective; tantôt elle renforce, tantôt elle confirme.

Il n'est pas étonnant que le lieu premier de l'évaluation formative soit l'école, qui est aussi le lieu premier de l'enseignement et de l'apprentissage. La politique reprend L'École québécoise: "C'est d'abord dans la classe que l'évaluation s'effectue et c'est l'enseignant qui en est le premier responsable[28]."

La transformation que cette partie de la politique tend à opérer dans les pratiques pédagogiques, non seulement celles du primaire mais aussi celles du secondaire, ne pouvait s'opérer brusquement. Aussi les constatations que le Conseil supérieur de l'éducation[29] faisait, deux ans après la publication de l'énoncé de politique, ne surprennent pas trop: la politique n'est alors utilisée que dans 15% des commissions scolaires et 45% seulement des enseignants la connaissent. Pour qu'une politique d'évaluation formative puisse exercer pleinement son effet,

---

26. Ibid., p. 6.

27. Ibid., p. 7.

28. Ibid., p. 9. L'énoncé de politique cite L'École québécoise qui, à son tour, reprend le Livre vert.

29. Conseil supérieur de l'éducation, L'Évaluation - situation actuelle et voies de développement. Rapport annuel 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1983, p. 95.

dans les écoles et dans les classes, il lui faut des instruments de soutien. C'est pourquoi, au moment où le Conseil publiait son rapport sur l'évaluation, le Ministère confirmait les voies de développement qu'il avait lui-même ouvertes en instaurant sa politique d'évaluation: "maintenir et intensifier la production d'instruments de soutien à l'intention du personnel de l'école[30]", en particulier par l'élaboration de guides d'évaluation formative dans les classes, correspondant aux programmes d'études officiels.

Quelque vingt-cinq guides d'évaluation en classe, chapeautés d'un document d'introduction générale[31], sont aujourd'hui disponibles. A partir d'exemples et de tableaux synthèses, les guides incitent les enseignants à recueillir un grand nombre de renseignements qui sont liés aux activités d'apprentissage, à les interpréter et à les utiliser pour améliorer tant leur enseignement que les compétences des élèves. Graduellement, se développe une évaluation subordonnée à l'amélioration de l'apprentissage. Les renseignements recueillis constituent une mesure à interprétation "critériée", c'est-à-dire qu'elle informe sur la progression de l'élève en fonction d'un seuil de réussite. Aussi, la démarche d'évaluation favorise-t-elle une pédagogie de la réussite, plutôt que la comparaison avec les autres élèves exprimée sous la forme d'une note. L'évaluation formative facilite la participation et l'autonomie de l'élève en l'associant au diagnostic et à la prise en charge qui en découle.

---

30. Ministère de l'éducation, L'Évaluation dans le système éducatif, Cadre général et perspectives de développement, Québec, 1983.

31. Ministère de l'Éducation, Guide d'évaluation en classe. Évaluation générale. Introduction générale. Primaire, secondaire, formation générale. Secondaire, formation professionnelle, premier tirage février 1983, deuxième tirage, mars 1985 (version modifiée).

Il n'est pas aisé de prévoir l'impact à moyen terme de ces guides d'évaluation en classe qui prolongent et accréditent, dans les milieux scolaires, l'évaluation formative intégrée à la démarche éducative. Mais les réflexions et les consultations qui accompagnent ces guides laissent supposer que la transformation des pratiques repose, pour une bonne part, sur un changement dans les attitudes des enseignants, des parents et des élèves. Le pouvoir de séduction[32] qu'exercent toujours les notes attribuées, compilées et communiquées ne favorise pas d'emblée l'évaluation formative. L'avenir de l'évaluation formative dépend donc largement de l'évaluation reliée à la sanction des études, qui occupe une place centrale dans le système.

1.2.2 L'évaluation reliée à la sanction des études

Lorsqu'elle est encore éloignée de la sanction des études, comme au primaire, l'évaluation "sommative[33]" exerce néanmoins une fonction de contrôle et de sélection en vue du classement et de la promotion des élèves. A certains égards, l'évaluation reliée à la sanction des études ne s'est pas beaucoup modifiée depuis une quinzaine d'années; sur d'autres points, la politique d'évaluation apporte des éléments nouveaux. Elle confirme, par exemple, le partage de responsabilités entre les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation depuis la promulgation du règlement no 7. Depuis 1973-1974, le Ministère

---

32. Voir l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, L'Évaluation des apprentissages: "ça compte-tu?," mai 1982.

33. L'évaluation sommative est celle qui intervient à la fin d'un programme ou d'une partie de programme. Les épreuves de fin d'étape, par exemple, servent à l'évaluation sommative.

pratique la "modération"[34] des notes attribuées par l'école en fonction des examens uniformes qu'il fait passer dans certaines matières.

Par ailleurs, les nouvelles règles d'attribution du diplôme d'études secondaires, en conformité avec la politique d'évaluation de 1981, prennent en compte tous les cours, obligatoires ou à option, suivis avec succès par l'élève depuis le début des études secondaires. Le nouveau partage des responsabilités entre le Ministère et les commissions scolaires augmente la part de ces dernières qui deviennent entièrement responsables de l'évaluation de tous les cours et de l'octroi des crédits, ainsi que de la consignation, de la conservation et de la publication des résultats pour les 1re, 2e et 3e secondaires, à l'exception du cours de géographie du Québec et du Canada en 3e secondaire. En 4e et 5e secondaires, le Ministère et les commissions scolaires sont l'un et l'autre responsables, à 50% chacun, de l'évaluation des matières suivantes, qui font l'objet d'une épreuve unique selon un calendrier précis établi jusqu'en juin 1991: éducation économique, histoire du Québec et du Canada, géographie du Québec et du Canada, mathématiques de 4e et 5e secondaires, français et anglais, langue maternelle de 4e et 5e secondaires, français, langue seconde du 5e secondaire, anglais, langue seconde de 4e et 5e secondaires,

---

34. La modération est un procédé statistique destiné à rendre comparables, en fonction de l'examen ministériel uniforme, les notes d'écoles obtenues par divers groupes d'élèves ayant suivi les mêmes programmes, mais soumis à des facteurs variables: par exemple, certains enseignants sont plus sévères que d'autres; de plus, les groupes d'élèves ne sont pas homogènes; en fin de compte, la discrimination établie par les notes d'écoles n'est pas identique.

sciences de 4e secondaire. De plus, la note de passage est portée à 60% pour tous les élèves qui ont commencé leurs études secondaires en septembre 1982.

La politique d'évaluation pédagogique, prolongée par les pratiques reliées à la certification des études secondaires, tend à modifier les pratiques antérieures en évaluation sommative. Comme l'atteste le cadre[35] général sur l'évaluation dans le système, le Ministère entend continuer d'administrer des "épreuves uniques dans des disciplines de base en vue du diplôme d'études secondaires". Cependant, il maintient une tendance à la baisse du nombre de ces épreuves[36]: 400 il y a quelques années, 132 en juin 1983 et il ne devrait en subsister qu'une vingtaine en 1987. Pour ce qui a trait à la "conversion[37]" des résultats à la suite des examens ministériels, la tendance est aussi à la baisse: au cours des dernières années, le nombre des épreuves uniques nécessitant une conversion n'a cessé de décroître et est passé de 58% en 1977 à 18% en 1983. En outre, l'intention déclarée de la politique d'évaluation vise à ne convertir les résultats bruts "que de manière à pallier les défauts internes susceptibles d'affecter tout questionnaire"; elle tend aussi à rendre publics tous les résultats, tant les résultats bruts que les résultats convertis. Quant à la modération des notes d'écoles, qui, dans le système actuel, doivent être rendues comparables, un changement profond pourrait s'amorcer: dans l'hypothèse où l'on s'orienterait vers un nouveau système de notation uniforme à interprétation critériée, la technique de la modération des notes d'écoles serait abandonnée, à moyen terme.

---

35. Op. cit., p. 41.

36. La diminution des épreuves uniques tient pour une part au fait qu'il y a moins de programmes depuis la disparition des "voies" et moins d'options depuis le régime pédagogique de 1981.

37. La conversion consiste à valider a posteriori les résultats bruts obtenus aux examens ministériels en éliminant, par exemple, des items non valides ou des questions trop difficiles.

Ces modifications, ces tendances, ces changements annoncés satisferaient plusieurs attentes et élimineraient bien des mécontentements reliées à l'administration d'épreuves uniques par le ministère. Sans doute, l'insistance de la politique sur l'évaluation formative et l'annonce d'une évaluation sommative à interprétation critériée pourraient-elles contribuer à diminuer l'échec de plusieurs élèves et l'effet sélectif de la sanction des études, en rapprochant la démarche évaluative des écoles et des classes et en valorisant une pédagogie de la réussite.

Les orientations de la politique québécoise d'évaluation rejoignent des intentions exprimées par les pays membres de l'OCDE[38] qui jugent souhaitable, par exemple "de compléter les évaluations à partir de normes par des évaluations fondées sur des critères". De plus, la révision des procédures de contrôle des autorités centrales met l'enseignement primaire-secondaire sur la piste de nouveaux aménagements qui laissent beaucoup plus de place à l'initiative locale. "Sans doute l'une des tâches les plus importantes à accomplir d'ici à 1990 consistera-t-elle à trouver les procédures et les procédés qui conviennent pour faire collaborer tous les groupes intéressés, à tous les niveaux, à l'élaboration des décisions relatives à l'enseignement, car la société tout entière est responsable de la façon dont l'enseignement est organisé et administré à tous les échelons du gouvernement, même s'il appartient évidemment à l'autorité centrale de maintenir la qualité de l'enseignement dispensé dans l'ensemble du pays, de l'évaluer et de la superviser[39]."

---

38. OCDE, L'Enseignement obligatoire face à l'évolution de la société, p. 80.

39. Ibid., p. 126.

Cette responsabilité sociale partagée pousse, en fin de compte, à s'interroger sur l'évaluation, en la reliant non seulement à la poursuite des études, mais aussi à la préparation à la vie active. On peut attribuer aux écoles secondaires polyvalentes du Québec l'obligation impartie aux écoles non sélectives de "concilier les besoins des élèves qui passeront au deuxième cycle du secondaire et ceux des adolescents qui ont l'intention de quitter l'école dès qu'ils auront atteint l'âge réglementaire de la fin de scolarité obligatoire[40]". Cette obligation se rapporte, largement, au sens qu'il convient de donner à la formation secondaire et influence nécessairement la formation professionnelle des jeunes. Plus précisément, l'évaluation reliée à la sanction des études pose la question de la responsabilité du système à l'égard des élèves qui accéderont rapidement à la vie active. S'échelonnant tout au long du secondaire, avec un moment de plus grande intensité en 4e et 5e secondaires, l'évaluation peut-elle s'en tenir, comme c'est généralement le cas, aux seuls apprentissages formels découlant des programmes obligatoires et des cours à option choisis par les élèves? Il existe sans doute d'autres types de compétence qu'il conviendrait de mettre en oeuvre et d'évaluer chez les élèves qui se destinent à la vie active après la scolarité obligatoire. Il faudrait aussi qu'un changement s'opère chez de nombreux enseignants "plus soucieux de préparer leurs élèves à passer d'un niveau ou d'un établissement d'enseignement à un autre que de lever les barrières entre l'école et la vie active[41]".

---

40. Ibid., p. 78.

41. Ibid., p. 81.

La question de l'évaluation "certifiante" concerne, en définitive, tous les élèves, quelle que soit leur orientation. L'évaluation peut accentuer la propension à apprendre pour le diplôme, parce qu'il le faut, au lieu d'inciter à apprendre avec la conviction que cela compte pour la vie, "pour de vrai[42]". Cette question est posée, en particulier, bien que non exclusivement, par les épreuves uniques administrées à tous les élèves de 4e et 5e secondaires. La nécessité de soumettre les progrès de chaque élève à un contrôle dans des épreuves relatives aux connaissances de base de même que la nécessité pour l'élève de présenter un dossier faisant état de ses résultats scolaires, lorsqu'il quitte l'école, "doivent être complétées par des données qui couvrent un ensemble plus vaste de résultats scolaires[43]". Telle paraît être la nouvelle orientation à laquelle sont conviés les pays de l'OCDE.

1.2.3 L'évaluation du système[44]: les programmes d'études

L'évaluation des apprentissages des élèves peut servir d'appui à l'évaluation du système d'éducation lui-même, par la prise en considération des succès et des échecs des élèves. Mais c'est surtout à partir d'évaluations comme l'évaluation des établissements et du personnel et l'évaluation des programmes d'études que le système peut répondre à l'exigence de rendre des comptes.

---

42. Voir à ce sujet le rapport 1984-1985 du Conseil supérieur de l'éducation, Apprendre pour de vrai. Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité, Québec, 1986.

43. OCDE, L'enseignement obligatoire..., p. 117.

44. Voir Ministère de l'Éducation, L'évaluation dans le système éducatif.

Premièrement, les succès et, surtout, les échecs des élèves constituent une sorte d'évaluation[43] du système d'éducation. A ce propos, l'étude de l'OCDE note un changement dans les mentalités: alors qu'autrefois on imputait l'échec aux élèves qui échouaient leurs examens, la mentalité est aujourd'hui diamétralement opposée. "Ce sont les parents et 'le public' qui accablent l'école de reproches lorsqu'une proportion importante de ses élèves semblent échouer ou lorsque leurs propres enfants ne réussissent pas. On estime de plus en plus qu'il est du devoir du 'système' et de chaque enseignant d'adapter le programme d'études aux besoins et aux aptitudes des élèves[46]". Ce qui est nouveau, c'est le degré auquel les "échecs de l'enseignement officiel sont maintenant imputés 'au système scolaire' et à ses membres". Cependant, poursuit l'OCDE, les examens officiels n'ont qu'une valeur limitée et il apparaît peu justifié de se servir des résultats d'examens prévus pour évaluer le niveau atteint par un élève donné à la fin de ses études pour mesurer l'efficacité du système scolaire. C'est encore plus aléatoire de se servir de ces mêmes résultats "pour comparer l'efficacité d'établissements différents ou situés dans des régions différentes du pays, car une comparaison de cet ordre ne peut qu'induire en erreur, sauf si elle est complétée par un vaste ensemble de données qui permettent d'interpréter les résultats obtenus aux examens en fonction de l'élève et des circonstances particulières dans lesquelles il apprend[47]".

---

45. Par ailleurs, note l'OCDE, "ceux qui abandonnent le système scolaire ne le font pas nécessairement parce qu'ils sont mécontents, tout comme ceux qui décident d'y rester ne le font pas nécessairement parce qu'ils en sont safisfaits: ils peuvent fort bien poursuivre leurs études faute de mieux... notamment à une période de chômage élevé".

46. Ibid., pp. 113-114.

47. Ibid., p. 116.

Deuxièmement, l'évaluation des programmes d'étude apparaît comme une forme d'évaluation du système d'éducation intimement liée à l'évaluation pédagogique; l'évaluation correcte des apprentissages dépend, en effet, pour une part, de la qualité des objectifs poursuivis et de leur cohérence. A la suite de la publication de L'École québécoise et de l'adoption des régimes pédagogiques de 1981, les programmes d'études ont été soumis à une vaste opération de révision et de renouvellement. La spécification des nouveaux programmes et la rédaction des guides pédagogiques, on le sait, se sont faites à partir d'un cadre d'élaboration. C'est peut-être un fait moins connu que l'opération "nouveaux programmes" est aussi soumise à un cadre d'évaluation de programmes[48].

Le cadre d'évaluation des programmes d'études répond à une orientation de L'École québécoise: soumettre les programmes à un processus de révision et de mise à jour continues. L'évaluation est donc prévue à toutes les phases du développement d'un programme d'études: au moment de l'élaboration même du programme; au cours de son implantation et de son application; enfin, le processus se termine par l'évaluation des résultats du programme, après plusieurs années d'utilisation auprès des élèves. Chacune de ces phases s'appuie sur des instruments de mesure qui portent sur des objets précis d'évaluation et qui visent des clientèles déterminées. Ainsi, au cours de la phase d'élaboration, l'évaluation porte sur la cohérence du programme et sur sa conformité avec le cadre d'élaboration des programmes d'études; elle s'adresse aux concepteurs et conceptrices de programmes. Au cours de la phase d'application du programme, l'évaluation mesure le degré de satisfaction de ceux qui implantent les programmes et le degré de préparation des enseignants et des enseignantes; cette dernière partie de l'évaluation intervient

---

48. Ministère de l'Éducation, Cadre relatif à l'évaluation des programmes d'études des niveaux préscolaire, primaire et secondaire, Québec, avril 1982. Cette version révisée a été précédé de versions antérieures, dont la plus ancienne est concomitante à L'École québécoise.

après un minimum de deux ans à la suite de l'application obligatoire du programme. La dernière phase est axée sur deux types de résultats: à partir d'un échantillon national d'élèves, on évalue la réalisation des apprentissages "commandés" par le programme d'études; à partir d'un échantillon national d'élèves, de parents, de directeurs ou de directrices d'écoles, de conseillers ou de conseillères pédagogiques, on évalue finalement le degré de satisfaction de toutes les personnes intéressées par l'application du programme d'études.

A l'heure actuelle, le rapport global d'évaluation du programme de mathématiques du primaire a été publié. Trois autres rapports sont en voie de publication, l'un sur l'éducation physique du primaire, l'autre sur l'écologie de 1re secondaire, le troisième sur l'éducation économique de 5e secondaire.

Le processus d'évaluation des programmes d'études suit donc le rythme plutôt lent de l'évolution du système d'éducation. Il est encore très difficile de dire à quel moment l'évaluation des programmes pourra atteindre la perspective que le cadre général de L'Évaluation dans le système scolaire prévoyait pour une telle opération: "La perspective doit déborder les programmes pris un à un et les considérer dans les ensembles qu'ils forment pour une discipline, pour un degré, pour un cycle d'études en vue d'en vérifier la cohérence. Mais la perspective peut s'élargir encore jusqu'à ce que l'on pourrait appeler une analyse culturelle des programmes. Il s'agit d'instituer une évaluation non plus seulement en fonction des objectifs des programmes eux-mêmes, mais en fonction des objectifs poursuivis par la société elle-même. Quel monde projettent ou promeuvent les programmes? Quelles valeurs et quelles conceptions favorisent-ils? Quelles façons d'être, de percevoir, de sentir, d'agir privilégient-ils? Ces questions dévoilent

un champ important de l'évaluation des programmes d'études qu'il importe d'entreprendre[49]."

Troisièmement, l'évaluation du personnel et celle des établissements, situées à l'intérieur d'une évaluation du système d'éducation lui-même, pourraient déboucher sur des perspectives aussi vastes, reliées à la reddition de compte et à la responsabilité sociale. Cependant, ni l'une ni l'autre n'ont encore réellement acquis, depuis L'École québécoise, le pouvoir de persuasion qui les rendrait efficaces. "Les établissements d'enseignement n'ont pas encore beaucoup admis dans leur fonctions habituelles l'évaluation de l'ensemble de leur fonctionnement et de leurs activités." Quant à l'évaluation du personnel, "il faut bien observer que l'ensemble des partenaires gardent leur réserve". Enfin, l'évaluation du système éducatif lui-même demeure peu développée: "On ne saurait dire que l'évaluation de l'enseignement primaire et secondaire sous des aspects systémiques soit une fonction bien articulée et définie au Ministère ou dans les commissions scolaires." Ces constatations émises dans le cadre général de L'Évaluation dans le système éducatif sont toujours d'actualité. Elles constituent autant d'appels à la réflexion et à l'action dans la perspective où l'évaluation du système, l'évaluation des établissements et du personnel ainsi que l'évaluation des programmes d'études pourraient contribuer à la réussite d'une politique d'évaluation des apprentissages et dans la perspective où il deviendrait prioritaire de mieux assurer la crédibilité sociale de l'ensemble du système scolaire.

---

49. Ministère de l'Éducation, L'Évaluation dans le système éducatif, p. 45. Les citations de cette page renvoient à ce même document ministériel.

2. Les politiques particulières

Après les politiques générales, des politiques particulières méritent d'être retenues. On aborde l'énoncé de politique sur l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et celui qui concerne l'école en milieu économiquement faible. Ces thèmes requièrent une attention comparable dans les pays membres de l'OCDE depuis de nombreuses années. Deux autres thèmes, l'un sur les élèves doués, l'autre sur les groupes ethniques ne font pas encore l'objet de politiques particulières; on tente, du moins, de saisir les orientations qui se dessinent à leur sujet.

2.1 Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage[50]

Parmi les groupes particuliers dont s'occupent les systèmes d'éducation modernes, les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage constituent un cas spécial. En effet, "ils ne se rattachent pas à un groupe qui répond à des critères identifiables, puisqu'on y trouve toute la gamme des aptitudes et toutes les classes sociales[51]":

---

50. Ministère de l'Éducation, L'Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Québec, 1978. Cet énoncé de politique paraît deux ans après un gros rapport sur le sujet, habituellement appelé rapport COPEX, L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée, Québec, 1976.

51. OCDE, L'Enseignement obligatoire..., p. 67.

élèves éprouvant des troubles légers ou graves d'apprentissage, élèves affectés d'une déficience mentale légère ou moyenne, élèves souffrant d'une infirmité motrice ou de troubles sensoriels, élèves mésadaptés socio-affectifs ou, encore, élèves souffrant d'une perturbation affective grave et de déviations multiples. D'abord regroupés sous l'étiquette d'enfants "exceptionnels", puis sous celle d'enfants "inadaptés[52]", ces élèves sont désormais rassemblés sous la politique de "l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage". On présente d'abord les éléments essentiels de cette politique. Deuxièmement, on fait le point de la situation à l'heure actuelle.

2.1.1 Des services le plus près possible de la classe régulière

L'évolution du langage qui conduit à parler de difficulté d'adaptation et d'apprentissage est le signe d'une tendance sociale qui vise à mieux reconnaître les droits de toutes les personnes. Cette tendance a été transcrite, par le système d'éducation, dans une orientation de base: on doit mettre l'accent sur les capacités et les possibilités de l'élève plutôt que sur son handicap. Le moyen choisi pour mettre en oeuvre cette orientation consiste à retirer le moins souvent possible[53] les élèves en difficulté des écoles et des classes régulières, à

---

52. Le rapport COPEX, lui-même, hésite sur les diverses appellations.

53. On introduit une "cascade" en huit échelons. Les quatre premiers intègrent l'enfant à la classe régulière en procurant des mesures de soutien à l'enseignant et à l'élève. Le cinquième échelon situe l'enfant dans une classe spéciale à l'intérieur d'une école régulière. Enfin, les échelons 6, 7 et 8 vont de l'insertion dans une école spéciale jusqu'à l'enseignement à domicile ou en milieu hospitalier.

chaque fois qu'un "bilan fonctionnel[54]" en confirme la possibilité. La politique est donc à la fois ferme dans ses orientations et nuancée dans ses applications. Elle entend favoriser résolument "l'accessibilité à un système public d'éducation qui dispense une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible pour chaque enfant[55]". Mais l'approche personnalisée qu'elle prône ne justifierait pas des décisions administratives qui auraient pour effet de nier la diversité des personnes, en intégrant massivement dans des classes régulières les élèves en difficulté, sans un diagnostic clairvoyant et un soutien continu.

La politique des élèves en difficulté "déstabilise", pour ainsi dire, des pratiques administratives courantes. Il ne s'agit pas seulement de remplacer l'usage du retrait de certains élèves des groupes dits "normaux" par un autre usage, celui de les intégrer, désormais, à des groupes réguliers d'élèves. La politique va beaucoup plus loin. Elle comporte l'exigence d'adapter les services aux élèves plutôt que de classer ces derniers dans les catégories préétablies pour fins d'organisation. Dans cet esprit d'adaptation des services aux élèves et non de l'inverse, "intégrer les enfants en difficulté ne consiste donc pas d'abord à les 'mêler' aux autres mais surtout à mettre en place les conditions qui leur permettent de ne pas se sentir marginalisés et d'accéder à un état de bien-être personnel, d'autonomie, de confiance,

---

54. Intégré à la politique d'évaluation formative, ce bilan constitue "un portrait global des habiletés d'un élève permettant d'établir et de poursuivre des objectifs réalistes dans le domaine de l'apprentissage et du développement personnel". Cf. L'Enfance en difficulté..., p. 27.

55. Ibid., p. 17.

de responsabilité et de réelles possibilités de progresser dans leurs apprentissages et leur développement personnel[56]". Parmi les conditions qui peuvent contribuer au renversement de l'ordre des choses, les principales "ont essentiellement trait aux attitudes des intervenants et aux ressources disponibles[57].

2.1.2 Le point de la situation[58]

Comme le signalait déjà La Condition enseignante, il existe un écart entre la politique ministérielle et son application. On constate "l'état embryonnaire des services gradués dans plusieurs commissions scolaires" et le "faible degré d'appropriation de la politique". Malgré le fait que la plupart des commissions scolaires aient pris au sérieux les orientations de la politique d'intégration, il en est résulté peu de politiques locales manifestant une prise en charge originale des problèmes des élèves en difficulté. De plus, en certains milieux, on s'est engagé prématurément dans l'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières, sans fournir les soutiens adéquats.

---

56. Conseil supérieur de l'éducation, La Condition enseignante, p. 63.

57. Conseil supérieur de l'éducation, Réussir l'intégration scolaire des élèves en difficulté, avis au ministre de l'Éducation, mai 1985.

58. Les développements qui suivent utilisent cet avis du Conseil qui fait le point sur la situation d'une manière assez exhaustive.

Ce tableau général doit, bien sûr, être nuancé par des expériences positives menées, notamment, dans plusieurs écoles primaires. Cependant, on doit constater la persistance d'une approche "catégorielle" des difficultés, tant dans les écoles primaires que dans les écoles secondaires. Le "bilan fonctionnel", qui devait manifestement être intégré à une démarche plus large d'évaluation formative, est souvent réduit à une évaluation sommative axée sur les performances scolaires de l'élève. Le dépassement du handicap, possible seulement à l'intérieur d'un cheminement continu, risque d'être empêché par des pratiques pédagogiques, maintenant les élèves en situation d'échec. D'une façon générale, on déplore le manque de rigueur des pratiques pédagogiques auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, alors qu'on ne parvient pas à élaborer un véritable plan d'intervention personnalisé pour chacun d'eux. Comment un plan individuel de développement serait-il possible sans l'appui d'une évaluation formative prenant en compte le fonctionnement global de l'élève?

Le bilan récent établi par le Conseil supérieur de l'éducation conclut à "l'existence d'un énorme chantier d'efforts", encore à ses débuts, dans l'intégration scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

2.2 Les milieux économiquement faibles[59]

Les élèves considérés euphémiquement "de milieu socio-économiquement faible" appartiennent aux secteurs pauvres et défavorisés de la société, notamment dans les grandes villes. Ce phénomène social est

---

59. Ministère de l'Éducation, L'École s'adapte à son milieu. Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, Québec, 1980.

principalement un problème urbain[60] affectant une partie de la population du Québec qui vit, comme 75% de l'ensemble de la population des pays de l'OCDE, dans les agglomérations urbaines. Marqués du même coefficient de priorité que les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, les élèves de milieux défavorisés représentent, pour les systèmes d'éducation, un défi dont l'importance ne saurait être minimisée. D'entrée de jeu, l'énoncé québécois de politique sur l'école en milieu économiquement faible reconnaît l'ampleur du phénomène de la pauvreté, qu'il établit, en 1980, entre 20% et 32% de l'ensemble des familles du Québec; il reconnaît aussi que cette forme d'inégalité sociale est l'une des causes multiples de l'inadaptation scolaire.

Après avoir brièvement examiné les caractéristiques principales de la politique, on rappellera quels moyens d'action sont proposés et l'on mettra en lumière les interrogations qui surgissent dans la mise en oeuvre du plan d'action.

2.2.1 "Une approche évolutive et expérimentale[61]"

La politique à l'égard des élèves de milieux défavorisés repose sur des expériences et des initiatives qui la précèdent. Le texte ministériel l'admet volontiers et entend même conserver un statut évolutif et expérimental à la politique. Cette politique n'a donc pas le même caractère de fermeté que celle de l'enfance en difficulité d'adaptation et d'apprentissage.

---

60. Voir: Marcel Crespo, Claude Lessard, Éducation en milieu urbain. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1985.

61. C'est en ces termes que le document ministériel définit la politique. Op. cit., p. 30.

La politique a l'avantage d'être énoncée à la suite de programmes spéciaux élaborés dans la grande agglomération urbaine de Montréal. En effet, l'"Opération Renouveau" fut lancée par la Commission des écoles catholiques de Montréal au début de 1970. Un premier plan quinquennal (1970-1975), inspiré par les expériences américaines "Head Start" et "Follow Through", obtint des résultats mitigés. On conclut à l'inefficacité d'une approche dite "compensatoire" visant à ajouter divers programmes spéciaux aux programmes réguliers: accroissement du personnel enseignant, augmentation de services d'ordre médical, social, psychologique et orthopédagogique, distribution de collation aux enfants, etc. Un deuxième plan quinquennal (1977-1982), profitant de l'expérience antérieure, est plutôt guidé par l'idée du respect des différences des élèves de milieu défavorisé. L'énoncé de politique ministériel se situe à mi-chemin de ce plan quinquennal et se réfère à la même philosophie.

Comme il l'avait fait avec la politique de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, le ministère de l'Éducation propose ici un renversement de l'ordre des choses. Plutôt que de se confiner à un type d'intervention qui, en pratique, marginalise les élèves défavorisés, l'énoncé ministériel sur l'école en milieu économiquement faible entend adapter l'école à la situation des jeunes. Le renversement envisagé ne doit pas être d'ordre structurel, mais établir "les fondements d'une véritable révolution culturelle axée sur une remise en question radicale de la conception du rôle de l'école, de son organisation, de ses méthodes pédagogiques et d'évaluation, en fonction d'une démarche qui tienne compte, le plus possible, des besoins et exigences spécifiques des adultes et des enfants en milieu défavorisé"[62].

Cette orientation fondamentale inclut trois caractéristiques. Premièrement, il apparaît clairement que le système d'enseignement ne

---

62. Ibid., p. 22.

peut opérer en vase clos, indépendamment des autres services sociaux. Les problèmes des élèves défavorisés sont d'ordre social avant d'être de nature scolaire. Ils sont les effets d'une situation d'ensemble. Les solutions adéquates se forgeront dans l'association de l'école avec les milieux concernés et avec d'autres institutions sociales. L'approche collective constitue une deuxième caractéristique. Pour enrayer les maux auxquels il compte apporter des remèdes, le système d'éducation ne peut se contenter d'interventions "à la pièce". C'est pourquoi l'énoncé de politique s'appuie sur une approche "milieu par milieu" plutôt que sur une approche "individuelle[63]". Troisièmement, la politique entend aborder les problèmes le plus près possible de leur source ou de leur lieu d'émergence. C'est pourquoi elle accorde la priorité aux enfants d'âge préscolaire, notamment aux enfants de quatre ans, et aux adultes des milieux défavorisés, sur lesquels elle compte comme partenaires. Au total, la clientèle cible de la politique rassemble, en 1980, approximativement 195 000 parents, 25 000 enfants de quatre ans, sans oublier les 170 000 enfants du primaire représentant 25% de la clientèle de cet ordre d'enseignement et 90 000 élèves du secondaire, soit 20% de l'ensemble des élèves du secondaire.

2.2.2 Le moyens d'action envisagés

Pour les enfants de l'éducation préscolaire, pour les élèves du primaire et pour les jeunes du secondaire, la politique envisage des moyens d'action particuliers. Ces moyens d'actions agencent, avec des accents différents, des interventions auprès des adultes des milieux défavorisés et des enseignants dans les écoles de milieu économiquement faible, ainsi que l'utilisation de matériel didactique et d'autres média d'enseignement.

---

63. Ibid., p. 27.

Auprès des enfants défavorisés de quatre ans, les interventions s'articulent à partir de quatre points d'appui: le milieu familial et les autres agents éducatifs, des lieux de rencontre, la télévision, le matériel éducatif. Concrètement, ces points d'appui se retrouvent à des titres divers dans des programmes existants. Ainsi, la maternelle-classe, forme d'intervention la plus répandue au Québec, repose principalement sur les jardinières d'enfants et laisse peu de place à la participation du milieu familial. Les maternelles-maison et les maternelles-animation tentent d'associer les parents à l'éducation de leurs enfants, mais les parents sont plutôt spectateurs que collaborateurs.

L'"Opération Passe-Partout" intègre, dans un projet multi-média, les émissions connues de télévision, une animation des parents de milieu défavorisé et la revue Passe-Partout destinée aux enfants de milieu dévavorisé et à leurs parents. Enfin, la ludothèque est un centre de ressources disposant de jouets et d'albums destinés aux enfants défavorisés. Cependant, dans les deux derniers cas, on n'a pas encore réussi à constituer de véritables lieux de rencontres en nombre suffisant, même si "le ministère considère le regroupement des parents en milieu défavorisé comme éminemment souhaitable[64]". C'est pourquoi, dans le but de susciter la participation et de "créer de la cohérence", le Ministère prévoit former un groupe de permanents dans la fonction publique pour se préoccuper spécifiquement des enfants de quatre ans de milieu défavorisé; il compte aussi préparer un document de référence sur le développement de l'enfant ainsi que des guides à l'intention des parents et des autres intervenants.

Les mesures destinées aux élèves du primaire tentent de renverser la conclusion à laquelle était contraint le Conseil de l'Ile de Montréal en 1977: "L'école ne parvient pas à s'acquitter efficacement de sa mission éducative auprès des jeunes de milieux urbains défavorisés[65]." Pour contrer la baisse de la motivation et du rendement

---

64. Ibid., p. 53.

65. Vers une politique du conseil scolaire de l'Ile de Montréal concernant les interventions scolaires en milieux défavorisés, 1977, p. 1.

scolaire, l'absentéisme, et, plus tard, l'abandon des études, la politique envisage trois moyens d'action dans les écoles primaires de milieu défavorisé: un projet de perfectionnement pour les enseignants, des mécanismes de soutien à la participation des parents et des instruments pédagogiques. Loin de vouloir former des spécialistes des milieux défavorisés, le projet de perfectionnement, jugé prioritaire, a pour but d'habileter les enseignants à connaître les caractéristiques spéciales du milieu défavorisé, à s'interroger sur leurs pratiques pédagogiques et à déterminer leurs besoins de perfectionnement. Quant aux parents, on entend susciter non seulement leur participation individuelle, mais aussi leur participation collective. C'est cette dernière qui se trouve principalement visée à partir de l'action du comité d'école et dans la perspective d'un projet éducatif particulier. Enfin, on envisage l'expérimentation d'un programme de développement de ressources didactiques et un programme de modification des pratiques d'évaluation des apprentissages.

Au secondaire, le texte gouvernemental reconnaît qu'il est déjà tard pour intervenir efficacement auprès des élèves de milieu défavorisé. Cependant, les problèmes relatifs au manque d'intérêt pour les études, à l'absentéisme, aux échecs et à l'abandon, à l'inadaptation scolaire mettent en cause l'accessibilité du système d'éducation. C'est pourquoi la politique entend favoriser le plus possible la scolarisation jusqu'au terme des études secondaires, de telle sorte que l'école n'aggrave pas, du moins, une situation problématique dont l'origine se situe pour une bonne part en dehors de l'école. Les moyens d'action pour les élèves défavorisés du secondaire se présentent donc comme un complément aux mesures qui auront été prises aux cours du primaire et de l'éducation préscolaire. Outre les moyens qui prolongent les actions entreprises auprès des parents défavorisés, la politique se préoccupe de l'enseignement sous trois angles: le perfectionnement du personnel enseignant, l'individualisation de l'enseignement, le décloisonnement

du secteur professionnel. Compte tenu de l'âge des jeunes, la politique prévoit des projets spéciaux et un programme de prévention de l'absentéisme et de l'abandon prématuré. Les autres mesures renforcent ce qui existe déjà comme services personnels et comme services complémentaires aux élèves, notamment l'encadrement et l'information scolaire et professionnelle. On évoque enfin la possibilité d'aider financièrement les élèves défavorisés du secondaire.

2.2.3 Des succès relatifs; des questions qui surgissent

Malgré les investissements importants des systèmes d'éducation en ressources humaines, matérielles et financières, les succès auprès de la clientèle des élèves de milieu défavorisé demeurent bien relatifs. Les pays de l'OCDE ont partiellement réussi à garantir à ces élèves l'égalité d'accès à l'éducation. Cependant, la plupart de ces pays n'ont pas réussi à "combler le fossé entre les résultats scolaires des enfants défavorisés et des autres[66]". C'est pourquoi, beaucoup de progrès restent encore à réaliser sur la voie suivie depuis une vingtaine d'années.

Plus près de nous, le deuxième plan quinquennal de l'Opération Renouveau n'a pas pu réduire l'écart existant entre le rendement scolaire des élèves défavorisés et les performances des autres élèves; le deuxième plan a, en outre, peu contribué à développer une pédagogie significative dans les écoles de milieux défavorisés[67].

---

66. L'Enseignement obligatoire...., p. 71.

67. Voir R. HOULE et autres, Évaluation de l'Opération Renouveau centrée sur les rendements en français et en mathématiques et sur l'image de soi des élèves, (période 1979-1981), Montréal, C.R.D.E., Université de Montréal, 1983.

Pour ce qui est des principales mesures de la politique ministérielle sur l'école en milieu économiquement faible, on peut dire qu'elle ont été considérablement réduites, un an après la publication de L'École s'adapte à son milieu. En effet, depuis le printemps 1981, seules les mesures pour les enfants défavorisés de quatre ans furent maintenues dans l'ensemble du territoire québécois, en dehors de l'Île de Montréal où le Conseil scolaire continuait d'assurer d'autres services en vertu d'une péréquation locale. Les compressions budgétaires, imposées à la politique ministérielle depuis ce moment, ne permettent pas, encore aujourd'hui, de dépasser le niveau des ressources atteint en 1980-1981 pour ce qui a trait exclusivement au personnel enseignant et à l'animation; car les autres mesures spécifiques n'ont pas été retenues. Sauf sur le territoire de l'Île de Montréal, il y a donc peu d'interventions dans les écoles primaires de milieu économiquement faible. Au secondaire, on n'a rien ajouté aux programmes existants de prévention de l'abandon prématuré des études comme "l'insertion sociale et professionnelle des jeunes"(I.S.P.J.).

Par ailleurs, un comité du ministère de l'Éducation a été chargé, à partir de février 1984, dans le contexte de la mise à jour de la carte des milieux économiquement faibles, de trouver des moyens d'améliorer la qualité des apprentissages des enfants et des jeunes des milieux défavorisés. Les travaux du comité devaient conduire à une révision de la politique sur l'école en milieu économiquement faible et à l'élaboration d'un plan d'action.

En fin de compte, au terme de la période de cinq ans annoncée dans L'École s'adapte à son milieu, le système scolaire québécois se trouve dans la même situation transitoire face à sa population scolaire défavorisée. La conjoncture économique difficile n'aura pas permis de dépasser le seuil des intentions, en dehors des mesures destinées aux enfants défavorisés de quatre ans. Actuellement, l'application de la "carte de la pauvreté" récemment mise à jour est suspendue, de

même que le nouveau plan d'action succédant à celui qui était inclus dans la politique ministérielle de 1980. Pourtant, les résultats des recherches des dernières années sur les élèves de milieu socio-économiquement faible parviennent à la conclusion que, malgré des aptitudes équivalentes à celles des autres élèves, les élèves défavorisés ont plus de difficultés dans leurs études et persévèrent moins longtemps. Le succès mitigé des diverses mesures à l'égard des élèves de milieu défavorisé suscite un certain nombre d'interrogations qui débordent l'efficacité d'une politique en elle-même pour attirer l'attention sur d'autres aspects connexes du système d'éducation. En effet, les efforts tentés jusqu'à maintenant reposent, pour une bonne part, sur les pratiques pédagogiques des enseignants et sur la participation effective des parents défavorisés dans un projet éducatif d'école, de même que sur d'autres politiques comme celle de la formation professionnelle des jeunes et celle de l'évaluation formative.

On connaît les doutes qu'entretiennent plusieurs enseignants dans le monde[68] à l'égard des méthodes d'enseignement individualisé ou des méthodes actives modifiant les rapports usuels maître-élèves. De plus, les projets spéciaux pour les élèves défavorisés sont évalués, par les enseignants, par rapport à l'allègement ou à l'accroissement de la tâche d'enseignement. La pédagogie qui semble le mieux convenir aux enseignants dans l'organisation courante du travail demeure encore la pédagogie traditionnelle. On risque, en fin de compte, que les divers projets et programmes spéciaux changent seulement l'apparence de l'école en milieu défavorisé sans la modifier profondément: ils rendront peut-être l'école plus accueillante, les élèves l'accepteront mieux, mais l'enseignement ne sera pas fondamentalement transformé.

---

68. Voir L'Enseignement obligatoire..., pp. 61-63.

Si l'on joint à cet aspect la participation escomptée des parents dans un projet éducatif d'école défavorisée, la situation ne s'améliore guère. Déjà peu répandus en milieu régulier, le projet éducatif et la participation qu'il suppose sont encore plus précaires en milieu défavorisé. L'instabilité du personnel de l'école due au système d'affectation des enseignants et à leur réticence à travailler dans ce milieu apparaît peu propice à donner confiance à des parents déjà submergés par leurs propres problèmes.

Enfin, la lenteur dans l'application de l'évaluation formative, particulièrement importante dans le cheminement des élèves défavorisés, ne favorise pas le succès de la politique sur l'école en milieu économiquement faible. L'approche "milieu par milieu" ne saurait en effet se passer d'appuis personnalisés permettant de résoudre les problèmes de chaque élève.

Ces réflexions débouchent, en fin de compte, sur la nécessité pour le système d'une approche convergente des clientèles particulières, sans laquelle les mesures les plus généreuses risquent d'être bien aléatoires, face à des problèmes aussi complexes que ceux des élèves défavorisés.

2.3 Les groupes ethniques et la diversité culturelle

Parmi les groupes particuliers qui sollicitent des services dans le système d'éducation, les groupes ethniques sont en proportion croissante. C'est pourquoi, il convient de rappeler d'abord leur taux de présence dans les écoles du Québec. On identifie ensuite les services qui ont été offerts aux élèves allophones à la suite du Plan d'action à l'intention des communautés culturelles (1981) et des nouveaux régimes pédagogiques (1981). Enfin, on indique les orientations qui se dessinent.

Premièrement, la question des groupes ethniques et celle des milieux économiquement faibles ne se recouvrent pas parfaitement, mais elles ont entre elles des liens évidents: parmi des écoles à forte densité ethnique de l'Île de Montréal, les trois quarts sont considérées comme des écoles de milieu socio-économiquement faible. Dans les deux cas, il s'agit d'un phénomène proprement urbain et, même, dans le cas des écoles pluriethniques, il s'agit d'une réalité typiquement montréalaise: "en 1983-1984, 95% des élèves allophones (56 437 enfants) fréquentaient les écoles des commissions scolaires de la région de Montréal, soit les régions de l'Île de Montréal, de Laval-Laurentides et de Longueuil[69]". Si l'on compte toutes les ethnies, on obtient 100 226 enfants de communautés culturelles[70], ce qui représente 10% de la clientèle scolaire totale de l'année 1983-1984 à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire et 35% des effectifs scolaires de l'Île de Montréal. La densité de la clientèle allophone atteint des taux particulièrement élevés dans les écoles primaires dites françaises de la CECM: 85/120 écoles à faible densité (moins de 21%); 25/120 écoles à densité moyenne (entre 21 et 60%). Cet exemple n'est qu'un indice d'une constatation beaucoup plus large: la répartition des allophones dans les écoles dites françaises du Québec passait de 27,3% en 1978-1979 à 48,7% en 1983-1984, alors qu'au cours de la même période elle chutait dans les écoles dites anglaises, passant de 72,7% à 51,3%. La diversité culturelle est donc un phénomène assez nouveau dans les écoles dites françaises et son importance n'a cessé de croître au cours des dernières années.

---

69. Ministère de l'Éducation, Rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles, Québec, 1985, p. 27. Les développements qui suivent utilisent les principales données et conclusions de ce rapport. Comme on le voit dans la répartition des chiffres, ce rapport n'utilise pas la distinction usuelle d'écoles catholiques et d'écoles protestantes.

70. L'expression "communauté culturelle" englobe ici les groupes ethniques autres que ceux d'origine française, britannique, amérindienne ou inuit.

Deuxièmement, face à ces communautés culturelles, peut-on faire le point sur les services offerts? De prime abord, plusieurs obstacles empêchent d'avoir une juste idée de la situation des allophones dans les écoles du Québec: les statistiques officielles ne donnent des informations que sur la langue maternelle, la langue d'usage et le lieu de naissance des élèves, sans tenir compte du lieu de naissance de leurs parents. Cette limite comporte deux conséquences: celle d'exclure des statistiques des communautés culturelles dont la langue maternelle est le français ou l'anglais; celle de restreindre le sens de "communauté culturelle" à celui de groupe linguistique. En l'absence d'une politique générale et ministérielle d'éducation interculturelle, les services recensés se succèdent donc en fonction des multiples initiatives prises dans les réseaux scolaires; de plus, ces services sont de nature linguistique et ont peu d'incidences sur la dimension culturelle de l'éducation.

Les services éducatifs particuliers[71] destinés aux élèves des communautés culturelles comprennent des services d'accueil et des services de soutien linguistique en français. Ces services sont maintenant offerts depuis quelques années. Le Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles juge valable la formule des classes d'accueil. Quant aux classes de francisation, il juge leur efficacité suffisante au primaire et au secondaire, mais insuffisante à l'éducation préscolaire, pour les élèves allophones dont les parents sont établis au Québec depuis plus de cinq ans. Dans les milieux où le nombre d'enfants admissibles aux classes d'accueil ou aux classes de francisation est insuffisant, les mesures spéciales d'accueil ou de francisation sont difficiles à évaluer en raison du facteur de dispersion. Leur caractère compensatoire est du même ordre que celui des mesures utilisés auprès des "élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, alors que l'apprentissage linguistique et

---

71. Voir les régimes pédagogiques pour l'éducation préscolaire art. 14 et 15, pour le primaire art. 30 et 31 et pour le secondaire art. 15 et 16.

l'intégration sociale de l'enfant immigrant sont d'un autre ordre[72]". Dans l'ensemble, ces actions ont surtout visé l'intégration des élèves allophones à l'école: elles ont principalement été centrées sur l'apprentissage de la langue d'enseignement et sur le rattrapage scolaire. Peu a encore été fait, selon le rapport du comité, pour adapter les écoles multiethniques à leur clientèle et, aussi, pour favoriser l'appartenance des élèves allophones à leur communauté d'origine.

Troisièmement, ce dernier aspect soulève avec acuité l'immense question de l'éducation interculturelle en milieu scolaire multiethnique. Cette question, nouvelle pour le Québec, remet en cause le rôle de l'enseignement obligatoire qui "a toujours été un instrument d'homogénéisation culturelle, dans les conditions définies par les groupes sociaux les plus influents[73]". Jusqu'à quel point la diversité ethnique et culturelle doit-elle affecter les régimes pédagogiques, les programmes d'études, le matériel didactique, la formation du personnel scolaire? L'ouverture qui semble se manifester aujourd'hui dans de nombreux pays de l'OCDE, à l'égard de la diversité culturelle, n'a pas encore permis de quitter le terrain des interrogations pour accéder à celui des solutions.

2.4 Les élèves doués et talentueux

Le Ministère n'a pas, à proprement parler, de politique pour les élèves doués et talentueux. Néanmoins, deux questions se posent à propos de ces élèves: pourquoi deviennent-ils aujourd'hui un sujet de préoccupation pour le système d'éducation au point qu'on envisage d'introduire, dans les régimes pédagogiques, des services qui leur soient appropriés? En l'absence d'une politique ministérielle au sens strict, quelles sont les orientations que le ministère de l'Éducation compte promouvoir, au cours des prochaines années, pour l'éducation des élèves doués et talentueux?

---

72. Rapport du comité..., p. 77.

73. L'Enseignement obligatoire, p. 69.

Premièrement, les courants actuels sur la qualité de l'éducation et sur l'excellence, qui traversent périodiquement les sociétés et les systèmes d'éducation, expliquent en partie l'intérêt renouvelé pour les élèves doués et talentueux appelés à former les élites intellectuelles et hautement qualifiées que les technologies modernes requièrent de plus en plus. Cependant, on l'a vu, ces courants n'empêchent pas les pays de l'OCDE de maintenir bien haut un idéal égalitaire qui les pousse à consentir, depuis vingt ans, à des efforts considérables pour les groupes particuliers qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et pour ceux qui proviennent de milieux économiquement faibles. L'idéal égalitaire et l'idéal d'excellence conjugués inclineraient les sociétés et les systèmes d'éducation à vouloir la qualité de l'éducation pour tous, plutôt qu'à recentrer l'attention sur les clientèles d'élèves doués. Néanmoins, la question se complique lorsqu'on considère que les élèves doués peuvent être aussi défavorisés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

La question n'est pas purement idéologique. Il faut la compléter par une réflexion sur l'organisation scolaire et sur les approches pédagogiques. Tant que les "voies" du secondaire permettaient la constitution de groupes relativement homogènes d'élèves poursuivant des programmes d'études forts, moyens ou faibles, la question des élèves doués pouvait demeurer un sujet d'étude pour spécialistes ou donner lieu à des solutions "alternatives" assez peu répandues. Mais, à partir du moment où l'on décidait d'abolir les "voies" pour les remplacer par des programmes uniques poursuivis par tous les élèves dans des groupes hétérogènes, la question des élèves doués et talentueux se posait comme un véritable défi à tout le système d'éducation québécois. A mesure que les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, les élèves de milieu économiquement faible et les élèves allophones d'origine multiethnique entrent dans la composition des groupes hétérogènes dans les écoles, le problème des élèves doués et celui d'une pédagogie adaptée à tous ces groupes apparaissent avec une grande acuité.

Deuxièmement, c'est à partir du nouveau contexte de l'organisation scolaire, des régimes pédagogiques, des programmes d'études et de la pédagogie dans les groupes hétérogènes, qu'il faut lire les orientations récemment proposées par le ministère de l'Éducation pour les élèves doués et talentueux[74].

Le texte ministériel évoque la situation actuelle du système d'éducation découlant de décisions antérieures, mais il n'entend pas accorder aux élèves doués et talentueux l'équivalent d'un statut particulier. Une volonté préalable de ne rien bouleverser dans les orientations déjà définies pour l'ensemble des services éducatifs s'affirme dès le départ. Une incertitude par rapport à l'élitisme qui ne semble pas faire consensus dans la société québécoise confère aux réflexions sur la douance un caractère exploratoire et donne à l'ensemble du document un ton très général. Trois principes majeurs sont reconnus comme sources d'inspiration de tous les documents officiels: l'accessibilité, l'égalité des chances, la personnalisation des services éducatifs. En fin de compte, il s'agit de voir ce qu'on devrait faire ou ce qu'on pourrait faire, dans le cadre scolaire actuel, pour les élèves doués comme pour les autres élèves.

D'abord, l'identification des élèves doués et le concept même de douance[75] font problème. Les recherches réalisées sur ce sujet

---

74. Ministère de l'Éducation, Les Élèves doués et talentueux à l'école. État et développement, Québec, 1985.

75. La définition qu'on donne de la douance ("giftedness") est la suivante: "Les enfants doués et talentueux sont ceux qui ont des aptitudes nettement supérieures à la moyenne dans un ou plusieurs domaines et qui se manifestent généralement par une performance exceptionnelle dans un champ quelconque de l'activité humaine." Op.cit., p. 23 .

empêchent de réduire la douance à un quotient intellectuel fort et débouchent sur une grande diversité d'élèves doués. Face à cette diversité, l'une des orientations principalement mises de l'avant consiste à rappeler la nécessité d'un enseignement à caractère personnalisé faisant appel à la participation active du jeune et impliquant une modification du rôle de l'enseignant. L'un des moyens privilégiés serait l'enrichissement, couplé ou non à l'accélération du rythme d'apprentissage, qui pourrait utiliser diverses formules comme, par exemple, la différenciation des contenus et l'accent mis sur des habiletés et des processus mentaux plus complexes. D'autres moyens sont envisagés comme, par exemple, la mise en valeur des réalisations des élèves doués. Enfin, on invite l'école à étendre l'environnement éducatif à la communauté environnante et à profiter des ressources existantes dans les divers domaines des arts, des techniques et des sciences.

Dans l'exploration des divers moyens d'action, une préoccupation domine: "Trouver des solutions pédagogiques à la portée de l'école et facilement applicables dans la classe[76]." Avant d'aller plus loin, le ministère de l'Éducation compte sur l'expérimentation dans le réseau scolaire. Des expériences existent dans quelques grandes commissions scolaires, des recherches se poursuivent dans des universités québécoises, des cours de perfectionnement pour les enseignants se donnent, des modèles d'intervention sont expérimentés, des moyens didactiques sont développés. Une fois que ces initiatives auront été rassemblées et évaluées, un pas de plus pourra être franchi par la mise en place de services adaptés aux élèves doués et talentueux à l'échelle du Québec. Enfin, après cette étape, l'élaboration d'une politique générale pourra être envisagée. Tel est, pour l'heure, le scénario prévisible à l'égard des élèves doués et talentueux du Québec.

---

76. Ibid., p. 50.

CHAPITRE 6: L'AMÉNAGEMENT DES STRUCTURES SCOLAIRES

L'aménagement des structures scolaires est une entreprise étroitement liée à toutes les questions antérieures. Elle contient, en effet, trois thèmes importants qui habitaient le système bien avant l'opération amorcée dans l'énoncé de politique L'école: une école communautaire et responsable[1]: 1° Le projet éducatif de l'école dans une gestion décentralisée du système; 2° La participation de ceux qui sont le plus près de l'activité pédagogique dans l'école; 3° L'ajustement des structures du système à une réalité sociale pluraliste dans laquelle interviennent la religion et la langue. C'est donc le cheminement de ces trois idées, au cours des dernières années, que le présent chapitre tente de retracer, à larges traits[2]. En déployant ces trois thématiques, on voit d'abord ce qui précède, prépare et conditionne les aménagements des années 80; on voit ensuite à quel point chacun des thèmes est parvenu au moment où les tentatives récentes de restructuration scolaire sont stoppées dans leur trajectoire.

---

1. Ministère de l'Éducation, 1982.

2. Il n'est pas opportun de réécrire, dans ce court chapitre, l'histoire de la restructuration scolaire. Il faudrait alors revenir aux propositions du rapport Parent et prendre en compte le mandat initial du Conseil scolaire de l'Île de Montréal et les vains efforts de ce conseil pour réaménager les structures scolaires. Le chapitre 6 tente seulement de mettre en lumière quelques thèmes importants de ce qui peut être considéré comme l'une des principales interventions des dix dernières années, communément appelée "la restructuration scolaire".

1. Le projet éducatif de l'école dans une gestion décentralisée du système

Dans les chapitres précédents, l'opération "nouveaux programmes", la refonte des régimes pédagogiques et les grandes politiques afférentes ont surtout mis en relief les instances centrales du système d'éducation. L'idée dominante de la restructuration scolaire des années 80 remet à l'ordre du jour une grande conviction qui a inspiré la période faisant suite au Rapport Parent: c'est chaque école qui doit réformer sa pédagogie; le défi capital de la réussite du système scolaire repose sur les gains éducatifs réalisés école par école, par-delà un esprit de compétition ou d'affrontement, par un engagement de tous dans la réalisation d'un projet commun, animé par un sens communautaire, un esprit d'équipe et de solidarité; la collaboration de tous est, dès lors, la condition nécessaire de l'évolution de l'enseignement primaire-secondaire.

Cet idéal de la réforme scolaire initiale est repris dans les hypothèses du Livre vert; l'hypothèse privilégiée par le Livre vert est remise en cause dans les milieux scolaires qui ne se sentent pas prêts à accepter telles quelles les orientations gouvernementales; enfin, la restructuration scolaire des années 80 tente de dépasser les oppositions, sans réussir à doter l'école du statut d'abord envisagé pour elle dans le système. Les développements qui suivent explicitent chacun de ces trois énoncés et se terminent par un corollaire sur l'intégration des commissions scolaires.

1.1 Les hypothèses du Livre vert

Quels qu'aient pu être les succès des "Ateliers pédagogiques" et de "L'école milieu de vie" au primaire, ce sont les difficultés de l'école

secondaire polyvalente qui ont influencé les lignes de fond du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire: le diagnostic sur la distance entre l'école et la population; l'impératif visant à contrer la dépersonnalisation et à revaloriser l'école publique; la tendance à humaniser le système tant par une personnalisation de la formation que par un rapprochement de la structure scolaire et du milieu proche de l'école. Pourtant, l'école de l'"Atelier pédagogique" contenait en germe les grandes idées de la restructuration scolaire des années 80. Le contexte de la gestion pédagogique était toutefois très différent de celui que se proposait d'instaurer le Livre vert: le développement école par école s'effectuait à partir de programmes-cadres que chaque équipe locale avait la responsabilité de préciser et de compléter en fonction des élèves d'un milieu donné.

Les hypothèses de gestion administrative décentralisée du Livre vert[3] sont intimement associées à une intention gouvernementale ferme d'assurer des services de qualité partout dans l'ensemble du système. Les programmes d'études, désormais uniformisés et précisés, en remplacement des programmes-cadres, devraient donc constituer les éléments essentiels à un projet éducatif d'école, soucieux de répondre aux exigences d'une formation de base accessible à tous. En accordant leur préférence à l'hypothèse de gestion administrative décentralisée vers les écoles, le Livre vert et, après lui, L'École québécoise anticipent déjà un nouveau rôle pour les commissions scolaires, qui deviendraient des organismes de coordination regroupés par un super-organisme régional.

---

3. Voir le chapitre 1.

L'hypothèse privilégiée comprend un certain nombre de convictions et de conditions de réalisation: la gestion décentralisée est vue comme un moyen au service de la qualité qui découle, en premier lieu, de la prise en charge responsable des divers partenaires locaux; le nouveau statut qu'on veut conférer à l'école repose sur une plus grande responsabilité des parents et sur le projet éducatif que chaque école se donnera; en conséquence, il faudra modifier la Loi sur l'instruction publique pour doter l'école de structures plus évoluées comme le conseil d'orientation, par exemple; en définitive, chaque école serait équipée pour rendre des comptes à la population en fonction de ses performances et de sa diversité. Les écoles deviennent donc le lieu principal de la responsabilité scolaire et l'intention de diversifier les écoles publiques subit l'attrait des écoles privées qui, jusqu'à un certain point, servent de modèles.

1.2 Rejet de l'hypothèse privilégiée par le gouvernement

Les hésitations de la population et les critiques des experts, à la suite de ces propositions du Livre vert, sont en grande partie applicables à toute la période qui suit, car L'École québécoise, les nouveaux programmes d'études et les régimes pédagogiques de 1981 corroborent globalement des visées identiques sur la gestion de l'enseignement primaire et secondaire. Les nuances apportées par ce document sur le projet éducatif ne modifient pas substantiellement l'idée centrale d'une responsabilisation accrue des écoles dans une gestion administrative décentralisée du système. En vertu des finalités de L'École québécoise, l'école demeure une cheville ouvrière du système et un lieu de responsabilité sociale. Cependant, si tous reconnaissent la nécessité d'une révision du statut administratif de l'école, peu de gens sont en accord avec les intentions gouvernementales sur la place de l'école dans le système.

D'une façon générale, l'opinion publique hésite à admettre des différences notables entre les écoles; elle est plutôt d'accord avec l'uniformisation des programmes d'études; elle rejette les types de regroupement diversifiés qui risqueraient de pénaliser des élèves dans la suite de leurs études. En fin de compte, l'opinion publique craint qu'une démarche de décentralisation trop poussée ait pour résultat un appauvrissement de la qualité de l'éducation, en particulier dans les milieux défavorisés et dans les régions éloignées des centres urbains.

Les experts et les groupes de pression ont une approche différente: ils lient l'uniformisation des programmes plus précis et plus détaillés à une volonté de centralisation du système. Pour eux, l'idée du projet éducatif apparaît d'emblée utopique. Ils décèlent une contradiction entre, d'une part, des programmes détaillés et des régimes pédagogiques déterminant un curriculum national et, d'autre part, un projet éducatif auquel il ne reste à peu près pas de marge de manoeuvre. Entre la grande latitude laissée aux écoles par les règlements no 1 et no 7 et les nouveaux régimes pédagogiques, la marge de manoeuvre s'est amenuisée: elle laisse aux écoles la possibilité de trouver les moyens pédagogiques pour appliquer les décisions ministérielles et, aux commissions scolaires, le souci d'établir une certaine distance entre la grille-matières et la grille-horaire. A l'encontre de l'opinion publique, on craint un modèle unique d'école enfermée dans des grilles-horaires et des programmes uniformes, car, pense-t-on, l'idée de projet éducatif n'inclut pas la possibilité réelle d'un choix entre des écoles publiques qui ne peuvent différer ni dans leurs objectifs fondamentaux, ni dans leurs moyens pédagogiques principaux.

Quelques années avant le dépôt du projet de restructuration scolaire, on peut dire que les principaux aspects de la problématique de la gestion des écoles dans le système scolaire sont déjà en place. Les

groupes et les organismes directement concernés par la gestion des écoles sont nettement réfractaires à l'hypothèse d'une responsabilisation des écoles qui ne maintiendrait pas le rôle prépondérant des commissions scolaires. Un clivage très net s'opère entre, d'une part, les représentants des parents qui désirent une prise plus directe sur le système et une modification du statut de l'école et, d'autre part, les spécialistes de la gestion qui exigent le statu quo, voire une augmentation des pouvoirs des commissions scolaires. Une constatation découlant de l'analyse des forces en présence contenait, déjà, à l'orée du renouveau scolaire entrepris, il y a près de dix ans, des indications sur la suite du dossier de la restructuration scolaire: "Le dossier de la décentralisation n'est peut-être pas aussi mûr qu'il le semble à première vue, dans la mesure où il déborde le simple réaménagement administratif pour envisager une importante réorganisation des structures politiques[4]."

1.3 Un nouveau statut pour l'école?

Avant que les résultats de la consultation ne soient tous consignés, les instances gouvernementales exprimaient la conviction qu'il ne fallait pas entreprendre un bouleversement trop important des structures scolaires: "Il n'est pas question (...) d'entreprendre une autre réforme semblable à celle des années 60. Un système scolaire nouveau a été remis en place; nous n'allons pas repartir à zéro. Pour l'essentiel, on ne multipliera pas les structures nouvelles. Est venu ce que nous appellerions volontiers le temps de la consolidation et de l'approfondissement. Le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, actuellement soumis à une vaste consultation populaire, se situe dans cette perspective[5]." Après l'échec de la restructuration scolaire

---

4. Synthèse des résultats de la consultation, p. 154.

5. Gouvernement du Québec, La politique québécoise du développement culturel, vol. 2, p. 408.

de l'Île de Montréal, relevant du Conseil de l'Île, le Livre blanc sur l'école "communautaire et responsable" engage le système de l'enseignement primaire-secondaire dans une réforme majeure des structures scolaires.

Fondamentalement, cet énoncé de politique propose l'hypothèse de gestion décentralisée privilégiée par le Livre vert. La proposition gouvernementale, telle que d'abord contenue dans le Livre blanc sur l'école communautaire et responsable, reprend globalement les convictions et orientations de l'hypothèse privilégiée par le Livre vert: même attrait pour le modèle des écoles privées et la possibilité d'écoles diversifiées; même idée d'un projet éducatif d'école porteur des aspirations particulières d'un milieu donné et même conception d'une gestion décentralisée. Cependant, le nouveau statut accordé à l'école irait beaucoup plus loin que le conseil d'orientation instauré par la loi quelques années plus tôt: l'école aurait le statut juridique de corporation publique, à l'instar des commissions scolaires, et serait gérée par l'équivalent d'un conseil d'administration appelé "conseil d'école".

De vifs débats marquèrent la parution du Livre blanc sur la restructuration scolaire. Ce que la proposition gouvernementale présentait comme une nouvelle étape devenue indispensable, L'École québécoise, phase II, était considéré par les responsables de la gestion scolaire comme une entreprise prématurée et démesurée qui court-circuiterait, au lieu de la favoriser, le renouveau pédagogique engagé depuis peu. L'histoire récente de cette entreprise de restructuration scolaire est présente à toutes les mémoires. Ce qui n'était que critique au moment de la présentation des hypothèses du Livre vert devint résistance organisée et, parfois, farouche. Le projet initial de 1982 connut plusieurs amendements; le projet de loi 40 se mua en loi 3. Tant et si bien, qu'après une opération d'information ministérielle, le projet subit les contrecoups des mémoires, des consultations publiques et d'une commission parlementaire.

Le projet initial avait été passablement altéré lorsque la loi 3 fut adoptée en décembre 1984. Les pouvoirs et responsabilités préalablement attribués à l'école étaient graduellement redonnés aux commissions scolaires. Après plus de deux ans d'âpres disputes, l'école publique se voyait de nouveau octroyée l'équivalent du statut d'un conseil d'orientation légèrement amélioré. Désormais, il ne serait plus possible à un groupe de paralyser la marche du conseil d'école en dehors de la majorité constituée par les parents. L'école pourrait exercer un certain contrôle sur son orientation et sur son budget, mais, pour l'essentiel, elle demeurait sous la compétence des commissions scolaires, dans un contexte où les grands encadrements ministériels laissent des marges de manoeuvre somme toute assez circonscrites.

1.4 Corollaire: des commissions scolaires intégrées

Un dernier point mérite d'être signalé puisqu'il a toujours été présent, dès les premières hypothèses de gestion décentralisée du système scolaire: il s'agit de l'intégration des commissions scolaires primaires et secondaires. Bien que présentée par le Livre vert comme un complément à l'hypothèse d'un accroissement des responsabilités des commissions scolaires, l'intégration des commissions scolaires a aussi été vue comme un rapprochement possible de la gestion scolaire et des usagers. En évitant la complexité inhérente au dédoublement des structures, elle favoriserait la continuité de la formation en même temps que la cohérence des services éducatifs. Quoi qu'il en soit, comme complément ou corrollaire d'une gestion décentralisée, l'idée de l'intégration administrative du primaire et du secondaire n'a jamais fait

problème auprès des gestionaires locaux. Dès la consultation sur le Livre vert, l'éventualité d'une telle intégration à l'échelle du système, déjà réalisée ici et là, est acceptée inconditionnellement par plus de la moitié des commissaires d'école et des cadres scolaires. Comme cet aménagement structurel ne nécessite pas de loi particulière, l'opération suit toujours son cours malgré l'invalidation de la Loi 3.

2. La participation de ceux qui sont le plus près de l'activité pédagogique dans l'école

La participation des divers partenaires de l'école est directement liée à l'idée de projet éducatif dans une gestion décentralisée. Bien qu'elle implique tous les partenaires de l'école, la participation a très tôt été polarisée autour de deux groupes: les enseignants et les parents. Alors qu'on reconnaît volontiers un rôle de leadership pédagogique à la direction de l'école, la part des parents et celle des enseignants fluctuent au cours de la dernière décennie et la participation respective des uns et des autres devient objet de litige. Au moment de l'"Atelier pédagogique" du règlement no 1, on valorise certes l'action concertée de tous les partenaires qui sont conviés à planifier et à réaliser un projet commun dans une école coopérative et participative. Cependant, c'est sur le travail d'équipe et l'engagement de tout le personnel enseignant que repose prioritairement l'idée de participation. Lors de la restructuration scolaire de 1982, la perspective, on le sait, sera inversée.

2.1 La participation des parents avant la restructuration scolaire

Il faut retourner au Livre vert et à la consultation qui a suivi pour comprendre la polarisation qui s'opère à propos de la place et de la participation des parents dans l'école et dans le système scolaire. Plusieurs constatations ressortent alors. Dans l'échelle des préférences, l'opinion publique accorde une plus grande importance aux

partenaires proches de l'activité pédagogique de l'école, les enseignants, les parents, les élèves. Par ailleurs, force est de reconnaître que leur place réelle n'est pas très grande dans le système. A l'encontre des souhaits exprimés, la population juge que les commissaires, les fonctionnaires et les syndicats exercent trop d'influence et qu'en conséquence leur présence devrait être réduite. Sur cette toile de fond plutôt favorable aux partenaires immédiats de l'école, c'est la participation des parents, notamment leur participation institutionnelle, qui fait l'objet des divergences les plus profondes.

Au sujet de la participation institutionnelle des parents, on constate que les parents ont trop souvent "été tenus à l'écart des décisions qui concernent les orientations de l'école et la formation de leurs enfants. Leurs efforts de participation étaient parfois considérés par les cadres et les enseignants comme une intrusion dans les domaines hors de leur compétence[6]". Au-delà de cette constatation, un fossé sépare les différents acteurs scolaires, dès lors qu'on cherche quelle devrait être la participation institutionnelle des parents. Alors que ces derniers expriment, avec détermination, leur volonté de franchir une étape décisive de participation, les administrateurs scolaires, optant pour le statu quo, leur refuseraient même des modes de participation qui leur seront, par la suite, accordés par voie législative comme, par exemple, une représentation au conseil des commissaires.

Les réticences à propos d'un pouvoir accru des parents tendent à maintenir leur participation au niveau consultatif des comités d'école et des comités de parents. On refuse tout ce qui pourrait ressembler à l'exercice d'un pouvoir de pression de la part des parents. On craint

---

6. Synthèses des résultats de la consultation, rapportant une constatation de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec.

que l'école ne devienne un lieu d'affrontement. Enfin, il ne saurait être question d'admettre un mode de gestion collégiale qui permettrait aux parents de partager les décisions importantes de la vie de l'école.

2.2 Vers un équilibre de la participation des divers partenaires

Le point de départ du Livre blanc sur l'école communautaire et responsable se situe à l'opposé des réticences qui se sont depuis longtemps manifestées à l'égard de la participation des parents dans l'école et dans le système scolaire. Dans une école corporation administrée par une majorité de parents, les enseignants qui perçoivent déjà une réduction de leur rôle professionnel[7], craignent de se voir soumis au bon vouloir des parents. Ces derniers étendraient également leur participation décisionnelle au niveau de la commission scolaire.

Les débats autour de la restructuration scolaire conduisirent graduellement le législateur vers un autre équilibre de la participation. A mesure que s'amenuisaient l'étendue et le poids des pouvoirs confiés à l'école, les parents, sans perdre leur majorité au conseil d'école, voyaient néanmoins diminuer leur influence réelle. Par ailleurs, les enseignants acquéraient une nette prépondérance sur les questions relevant de leur compétence pédagogique: la détermination des orientations pour le choix du matériel didactique, le choix des instruments pédagogiques, l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques. Quant à la présence des parents au conseil des commissaires, elle serait importante, en vertu de la loi 3 actuellement suspendue. Pour l'instant,

---

7. Les enseignants n'admettent pas d'être ramenés au rôle de techniciens voués à l'application de consignes ministérielles.

il est assez difficile de prévoir si des amendements à la loi sur l'instruction publique modifieront substantiellement, dans un avenir proche, la participation des enseignants et des parents dans l'école et quel sera le nouveau statut de l'école dans le système.

3. L'ajustement des structures du système à une réalité sociale pluraliste: la religion et la langue

Alors que le statut administratif de l'école et la participation des divers partenaires proches de l'activité pédagogique connaissaient quelques transformations propres à favoriser graduellement une certaine diversité entre les écoles, le caractère confessionnel de l'ensemble des structures scolaires demeurait stationnaire. La transformation des structures scolaires confessionnelles en structures unifiées ou selon la langue soulève des questions qui concernent profondément la diversité religieuse et culturelle et qui mettent en cause les valeurs et les convictions les plus vives de la population, rattachées à la religion ou à la langue. Cet enracinement collectif et social des structures scolaires explique peut-être pourquoi, après plus de vingt ans d'existence d'un système scolaire moderne, l'ajustement des structures à une réalité sociale pluraliste n'a pas encore reçu de solution viable.

3.1 Ce qui a changé

Bien sûr, le vécu confessionnel et les aménagements réglementaires de la confessionnalité se sont modifiés: notamment, le régime d'exemption s'est mué en régime d'option. En principe, tous les élèves du primaire et du secondaire ont le choix entre un enseignement religieux et un enseignement moral: ils doivent réussir l'un ou l'autre pour être certifiés à la fin du secondaire. Les enseignants, pour motif de liberté de conscience, ont le droit de refuser de dispenser l'enseignement religieux confessionnel. Chaque école peut être dotée d'un statut

confessionnel en se conformant aux modalités prescrites par les règlements des comités confessionnels, tout en étant respectueuse des droits et libertés de tout citoyen, afin de ne pas limiter l'accessibilité à l'école publique. Voilà quelques-unes des principales caractéristiques des écoles qui demeurent, quel que soit le critère de structuration de l'ensemble du système. Ces caractéristiques sont connues de la population et, en pratique, sont les seules visibles pour la grande majorité des citoyens.

3.2 Ce qui demeure inchangé

L'autre aspect de la restructuration scolaire impliquant la religion et la langue est beaucoup moins apparent pour ceux qui ne sont pas gestionnaires dans le système ou qui ne sont pas responsables des diverses politiques: il s'agit des grandes structures d'ensemble du système comprenant les instances centrales du ministère de l'Éducation et les instances décentralisées que sont les commissions soclaires. Ici, des juridictions, des territoires, des budgets, des pouvoirs sont en cause. Des trois questions retenues pour faire le point sur la restructuration scolaire, l'ajustement des structures en vertu du critère de la religion ou de celui de la langue est, sans contredit, le problème le plus politique. Quant à l'unification des commissions scolaires en fonction de la langue de la majorité québécoise, elle n'a jamais pu résister aux multiples pressions sociales depuis la propositon initiale du Rapport Parent jusqu'à la proposition plus récente du Livre blanc sur l'école communautaire et responsable.

La restructuration du système scolaire en vertu du critère de la langue, créant en fin de compte deux sous-systèmes autonomes, l'un francophone, l'autre anglophone, est de plus en plus prise en sérieuse considération. L'identification, en pratique, des catholiques aux francophones et des protestants aux anglophones a pu voiler la diversité

croissante dans le système. La composition multiethnique de la société aurait pu justifier une mutation du système, il y a déjà plusieurs années. En définitive, les consensus majoritaires autour du critère de la langue ne se sont réellement exprimés que depuis l'entreprise de restructuration scolaire.

Toutefois, après de nombreuses tentatives infructueuses au cours des vingt dernières années, la réforme des structures scolaires est une fois suspendue. Certes, il est possible d'évoquer l'absence de conjoncture favorable pour expliquer ce nouvel échec puisque la récente restructuration scolaire s'est déroulée au plus fort d'un conflit opposant les enseignants et la fonction publique au gouvernement. Cette conjoncture affecterait plutôt les deux premiers aspects de la restructuration scolaire qui concernent le statut administratif de l'école et la participation des divers partenaires. L'ajustement des structures scolaires à la société pluraliste met en cause un conflit d'un autre ordre, beaucoup plus profond et beaucoup plus durable qui, selon un avis récent du Conseil supérieur de l'Éducation, devra sans doute se régler sur le plan politique[8].

---

8. Pour une évolution équitable des structures scolaires du Québec, janvier 1986.

CONCLUSION: QUELQUES THÈMES TRANSVERSAUX

Dans l'étude documentaire, on s'est employé à comprendre les principales interventions dans l'enseignement primaire-secondaire au cours des dix dernières années et à faire le point sur ces interventions. A travers les réalisations actuelles et leur cheminement antérieur, des choix de système et des choix de société sont apparus. Ces choix ouvraient sur des questions ou des thèmes de réflexion qui n'étaient pas greffés sur telle ou telle intervention en particulier, mais qui les traversaient toutes ou, du moins, quelques-unes d'entre elles. C'est à mieux dégager ces questions transversales que s'emploie brièvement la conclusion.

Cinq thèmes ressortent dans la documentation des dix dernières années: au secondaire, la formation de base, les filières de la formation, les formules de regroupement des élèves; d'une manière plus générale, la qualité de l'éducation et l'accessibilité du système d'éducation.

1. La formation de base au secondaire

Depuis le rapport Parent et le règlement no 1, deux orientations de la formation dans l'enseignement secondaire sont affirmées par les textes officiels: la préparation à la vie active et la préparation aux études ultérieures. Ces deux orientations sont encore présentes dans la définition de la formation de base contenue dans l'énoncé de politique de 1982 sur la formation professionnelle des jeunes: la formation de base "vise l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires à l'exercice

des divers rôles sociaux de tout citoyen et à la poursuite d'études ultérieures". Cependant, dans l'organisation et l'équilibre de la formation des jeunes, le volet de la préparation à la vie active, au sens premier des termes et non dans le sens d'une préparation immédiate à un métier, n'est pas tellement ressorti dans la formation secondaire. Le développement de la formation secondaire s'est en pratique concentré sur les matières dites "académiques" et le concept de formation de base s'est identifié à celui de formation générale.

La formation générale de base s'est principalement appuyée sur des disciplines appelées "essentielles", comme la langue maternelle et les mathématiques, jusqu'à leur consacrer près de la moitié du temps dans la répartition de l'ensemble des matières de l'enseignement primaire-secondaire. L'idée d'une formation "fondamentale", qui s'élabore à partir de toutes les disciplines, ne s'est manifestée que tardivement. Une telle formation vise ultimement le développement des habiletés mentales supérieures, la capacité d'autonomie de la personne, la capacité de se développer d'une manière continue. Elle n'est donc pas exclusivement reliée aux matières académiques; elle est aussi tournée vers la préparation à la vie active. Dans cet esprit, on a tenté de découvrir la place des divers champs de formation dans les régimes pédagogiques des vingt dernières années: la prépondérance des sciences et des mathématiques et leur fonction sélective; les langues vivantes autres que la langue maternelle et la langue seconde, réduites à leur plus simple expression; le peu de place accordé aux arts; la technologie qui n'a pas encore réussi à percer comme contribution valable à une formation fondamentale.

De telles constatations conduisent à une question concrète: à quoi pourrait ressembler une formation secondaire dont l'orientation ne reposerait pas prioritairement sur le choix "préalable" des sciences, mais sur le choix de l'un ou l'autre des champs de formation de base. Une telle diversité, dans la formation secondaire, notamment au deuxième cycle, aurait des conséquences, non seulement sur la refonte des

grilles-matières et sur la sanction des études, mais aussi sur l'autonomie de la formation secondaire par rapport au collège et sur la mise en oeuvre de la double responsabilité de l'enseignement secondaire de préparer à la vie active ainsi qu'à des études ultérieures.

2. Les filières de la formation

Les filières de la formation éclairent d'une autre manière ce qui vient d'être dit sur la formation secondaire. On peut parler de "filières" quand plusieurs éléments sont réunis: cheminements identifiables, débouchant sur le marché du travail ou sur des études ultérieures; chemins regroupant les élèves en fonction de leurs capacités, de difficultés particulières ou d'autres critères spécifiques; chemins marqués par un certain caractère de durée distinct de simples mesures pédagogiques transitoires; chemins entre lesquels il existe peu de possibilités de passage.

Dans le système québécois, il n'est pas d'usage courant d'utiliser le terme "filières", à la différence d'autres systèmes scolaires où les filières sont clairement délimitées et connues. Néanmoins, le mot peut être utilisé analogiquement, même si l'aspect sélectif des filières est moins marqué.

En premier lieu, on peut distinguer deux grandes "filières": la filière "générale" qui conduit normalement à des études supérieures et la filière "professionnelle" qui conduit normalement au marché du travail. Ces deux grandes filières ont connu, l'une et l'autre, des aménagements différents. En deuxième lieu, on sait que la filière générale s'est subdivisée en trois "voies" assimilables à des filières: chaque voie comportait un programme particulier et pouvait conduire ou non à des études supérieures. La voie "régulière" et la voie "enrichie" ouvraient en principe sur les études collégiales. La voie "allégée" ne débouchait

ni sur des études ultérieures, ni sur une formation qualifiée pour le marché du travail. Quant à la "voie pratique", elle rassemblait des élèves ayant divers problèmes en attendant la fin de la scolarité obligatoire. Depuis L'École québécoise et les nouveaux régimes pédagogiques, ces voies ont en principe été abolies. Depuis l'opération "nouveaux programmes", il n'existe plus qu'une seule voie générale. En troisième lieu, à côté de la filière "générale", la filière "professionnelle" a été, au cours des dernières années, l'objet de plusieurs hypothèses. Ces hypothèses amorcées avec le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire viennent d'aboutir à un plan d'action ministériel.

Quelques observations peuvent être faites sur les filières telles qu'elles ont été aménagées au cours des dernières années. On observe d'abord que la filière professionnelle est jusqu'à un certain point dépendante de la formation générale. En effet, la valorisation de la filière professionnelle est liée à un concept de formation de base accordant prioritairement le caractère de "fondamental" à des disciplines comme la langue maternelle et les mathématiques. Par ailleurs, la valorisation des capacités acquises dans le champ technologique de la formation n'entre pas tellement en ligne de compte. Enfin, on constate que les filières se distinguent pour ainsi dire par leur "poids" en vue des études ultérieures.

3. Des filières et des "voies" aux formules de regroupement des élèves

On a supprimé, dans la filière "générale", les trois "voies" axées sur les capacités des élèves dans certaines matières. On a aussi résolu d'abolir, dans la filière "professionnelle", la filière "courte" qui prenait en compte les difficultés des élèves, sans pourtant leur garantir de solides débouchés sur le marché du travail. La suppression de

ces filières déplace les questions d'organisation scolaire vers des questions impliquant des formules pédagogiques, notamment des formules de regroupement des élèves.

En effet, des interrogations surviennent à la suite de ces suppressions. Premièrement, le remplacement des programmes à voies par des programmes uniques a augmenté l'hétérogénéité dans la filière générale. Alors que les anciennes "voies" créaient une certaine homogénéité des groupes et que les programmes enrichis répondaient jusqu'à un certain point aux capacités des élèves doués, il n'existe plus, désormais, de programmes enrichis. Deuxièmement, la formule de regroupement des "cheminements particuliers" ne semble pas influencer la nature de la formation "académique" et le risque n'est pas écarté de confondre la préparation immédiate à un métier et une préparation à la vie active qui pourrait influencer la définition même de la formation de base. Troisièmement, une autre confusion risque de s'installer lorsqu'on semble vouloir appliquer la formule des "cheminements particuliers de formation de base" tant aux élèves doués qu'aux élèves éprouvant des retards considérables dans les programmes de langue maternelle et de mathématiques.

Ces interrogations poussent à approfondir le problème des regroupements homogènes et hétérogènes d'élèves et à explorer les formules pédagogique en prenant en compte la diversification de l'enseignement[1].

4. La qualité de l'éducation

En centrant l'attention sur la nature de la formation, sur les chemins et les moyens qui contribuent à son accomplissement au terme de l'enseignement primaire-secondaire, les thèmes précédemment abordés engagent déjà la réflexion sur un sujet plus large, celui de la qualité de l'éducation.

---

1. Le système éducatif français a résolu pour sa part de "traiter l'hétérogénéité" en s'engageant sur la piste de la "pédagogie différenciée".

Le thème de la qualité de l'éducation est constamment présent dans les grandes interventions des vingt dernières années. Cependant, il n'a pas la même résonnance selon qu'on le replace dans le contexte du Rapport Parent, dans celui du Livre vert et de L'École québécoise, dans celui des États généraux de l'éducation. Les discours de ces trois périodes ont deux traits communs lorsqu'ils traitent de la qualité de l'éducation: ils constatent que des aspects du système sont déficients et qu'en conséquence il faut les réformer; ils déterminent dans quelle direction il faut renouveler le système. Toutefois, les similitudes s'arrêtent là, puisque les diagnostics ne sont pas les mêmes et que les orientations et les mesures proposées diffèrent. La qualité de l'éducation ne prend pas exactement le même sens selon qu'on la considère dans l'un ou l'autre des contextes mentionnés ci-dessus.

Au moment de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, assurer la qualité de l'éducation signifie globalement moderniser et rationaliser un système "historique". Les éléments de la qualité sont les suivants: affirmer fortement le rôle prépondérant de l'État en éducation; assurer l'accessibilité du système pour tous, au-delà du primaire; rassembler, dans des établissements publics unifiés, des établissements privés et publics qui offraient des formations identiques ou parallèles. L'attention se porte prioritairement sur un enseignement primaire et secondaire qui doit obligatoirement se prolonger jusqu'à quinze ans révolus. Mais l'exigence de la qualité s'étend à l'enseignement post-obligatoire, dans la mise en place de l'institution préuniversitaire et professionnelle et dans le renforcement de l'enseignement universitaire. L'effort gigantesque alors accompli paraît à première vue d'ordre quantitatif. Pourtant, c'est au nom de la qualité que la réforme scolaire est entreprise. C'est la qualité de l'éducation qu'on recherche lorsqu'on propose l'école sans degré au primaire et l'école polyvalente au secondaire, lorsqu'on établit un programme d'études laissant beaucoup d'initiative à l'enfant et à l'adolescent afin d'assurer une

formation de base préparant à la vie active ou aux études ultérieures. C'est encore la qualité de l'éducation qu'on vise lorsqu'on accorde une préférence marquée pour la diversité des activités d'apprentissage et les méthodes d'éducation actives.

Pour la période qui s'ouvre avec le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, assurer la qualité de l'éducation acquiert une connotation différente. Globalement, la qualité de l'éducation s'identifie avec le terme de "redressement". Après la période qui a suivi l'effervescence des origines, après la pléthore d'expériences pédagogiques, notamment au primaire, après les contre-coups liés à l'organisation scolaire des grandes écoles secondaires, assurer la qualité de l'éducation signifie recentrer la formation à l'aide de programmes uniques pour tous, concentrer la formation secondaire sur des programmes obligatoires et un nombre restreint d'options et réaffirmer avec plus de force le rôle de l'État central dans l'établissement des régimes pédagogiques et dans la détermination de politiques éducatives à caractère universel. La qualité de l'éducation repose donc sur l'uniformisation pédagogique à l'échelle du territoire québécois, quitte à ce qu'une certaine diversité puisse se manifester par l'exercice d'une responsabilité locale. Toute la période de L'École québécoise, inaugurée sous le signe de la qualité, est caractérisée par un renforcement important du rôle de l'État qui s'impose, par ses multiples interventions, comme le premier garant de la qualité de l'éducation.

La période qui s'ouvre avec les États généraux de l'éducation s'annonce différente dans la manière de déterminer ce qu'on entendra par qualité de l'éducation. Fondamentalement, on semble entériner les orientations développées dans la période antérieure marquée par le Livre vert et L'École québécoise, mais en dissociant ces orientations de l'interventionnisme de l'État central. Phénomène significatif, les assises sur la

qualité de l'éducation sont dues à l'initiative des organismes intermédiaires du système scolaire. A la suite de l'échec des hypothèses de restructuration du Livre vert, mises en oeuvre par le Livre blanc sur l'école communautaire et responsable, la période actuelle ressemble davantage à un déplacement de la gestion de la qualité de l'éducation vers les instances intermédiaires et locales du système qu'à une reconsidération majeure du contenu de la qualité. A ce propos, les trois messages des États généraux sont révélateurs. Stabilité du système et "partenariat" semblent davantage remettre en question le rôle de l'État central et inciter à la collaboration de tous plutôt qu'encourager au fixisme un système qui, de toutes manières, doit changer pour s'améliorer. Quant à l'insistance sur la formation de base, la pensée ne s'est pas encore formulée avec suffisamment de précision pour discerner s'il s'agit d'un resserrement ou d'un approfondissement de la formation.

5. L'accessibilité du système d'éducation

Le thème de la qualité de l'éducation est intimement relié à celui de l'accessibilité du système, dès lors que l'accessibilité est mesurée à l'aune de l'égalité des chances. Les grands objectifs sociaux du système d'éducation québécois ont été traduits, dès le début de la réforme scolaire des années 60, en objectifs éducatifs visant l'atteinte de la qualité de la formation pour tous.

La signification concrète de l'accessibilité du système scolaire est en grande partie déterminée par le sort réservé à ceux que l'OCDE appelle les "groupes spéciaux". En effet, comme il est possible d'établir une corrélation entre milieu économiquement faible, difficultés d'apprentissage, échec scolaire et abandon des études sans diplôme, c'est en assurant mieux l'accessibilité à ces "groupes spéciaux" et à d'autres groupes similaires, qu'on augmentera l'accessibilité du système. Or,

même si on reconnait généralement que ces groupes doivent faire l'objet de priorités, on constate que, à cause du contexte économique des années 80, les priorités budgétaires n'ont pas toujours suivi les priorités sociales et les priorités éducatives. C'est notamment le cas de la politique de l'école en milieu économiquement faible qui, en six ans, n'a pas pu dépasser le préscolaire dans un plan d'intervention qui devait atteindre le primaire, le secondaire, les enseignants, les jeunes et les adultes de milieux défavorisés.

La performance du système québécois ne semble ni meilleure ni pire que celle des systèmes des autres pays de l'ouest, si l'on constate avec l'OCDE qu'on n'a pas encore réussi, dans l'ensemble de ces pays, à modifier d'une manière significative la corrélation entre des résultats scolaires moins bons et les élèves de milieu économiquement faible. Le système scolaire québécois a, malgré tout, réussi à réduire de 10% le taux de l'abandon scolaire sans diplôme de 1980-1981 à 1983-1984, même si ce taux s'élève encore aujourd'hui à 25% environ.

D'autres thèmes transversaux pourraient sans doute être mis en exergue. On peut penser, par exemple, à celui de l'évaluation dans le système. Ce thème, plus d'une fois réitéré au plan des intentions, n'a pas tellement dépassé, en pratique, le champ des apprentissages des élèves. La lecture seconde, à partir de la revue documentaire des principales interventions des dix dernières années au primaire-secondaire, est seulement amorcée dans Propositions et politiques sur l'école. Une telle lecture devrait être poursuivie par ceux qui veulent mieux comprendre et influencer le développement du système d'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

BLOOM, Benjamin S. et all., Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 1, Domaine cognitif, trad. Montréal, Éducation nouvelle, 1969.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC, "Les dossiers CEQ", Le Livre vert, vers quoi au juste?, décembre 1977.

COMITÉ DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION, L'École de demain: autre chose que le retour du balancier, octobre 1985, document polycopié.

"Objectifs 100%", Exposés des personnes ressources; synthèse des discussions en ateliers, 1986.

COMMISSION D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DES ARTS AU QUÉBEC, Rapport Québec, 1968.

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC, Rapport, Québec, 1961-1966.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ILE DE MONTRÉAL, Vers une politique du conseil scolaire de l'Ile de Montréal concernant les interventions scolaires en milieux défavorisés, 1977.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

- Apprendre pour de vrai, Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité, rapport annuel 1984-1985, Québec, 1986.

- La Condition enseignante, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1984.

- Le deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration, avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1986.

- L'Enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1984.

- L'Évaluation des apprentissages: "ça comptes-tu?", avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1982.

- L'Évaluation - situation actuelle et voies de développement. Rapport annuel 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1983.

- La Formation fondamentale et la qualité de l'éducation, Rapport annuel 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1984.

- La Formation professionnelle des jeunes. Analyse critique des propositions ministérielles et quelques considérations complémentaires, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1983.

- La Formation scientifique des jeunes du secondaire, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1984.

- Le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1978.

- Le nouveau mode d'allocation des ressources aux commissions scolaires et les règles budgétaires 1986-1987, avis au ministre de l'Éducation, 1986.

- Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public, avis au ministre de l'Éducation, 1985.

- Le Régime pédagogique du secondaire et la qualité de la formation de base, Avis au ministre de l'Éducation, 1985.

- La Restructuration scolaire, Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public (projet de loi 40), avis au ministre de l'Éducation, 1983.

- Réussir l'intégration scolaire des élèves en difficulté, avis au ministre de l'Éducation, 1985.

CRESPO, Marcel, Claude Lessard, Éducation en milieu urbain, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1985.

DUFOUR, Desmond, Perspectives de clientèles scolaires pour le Québec et ses régions administratives scolaire 1981 à 2001, Selon l'âge, le sexe et le niveau d'enseignement, MEQ, Direction des études économiques et démographiques, 1981.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, La Politique québécoise du développement culturel, Québec, 1978.

- Projet de loi 3, Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public, sanctionné le 21 décembre 1984, Éditeur officiel du Québec.

HABY, La réforme du système français, Paris, 1977.

HOULE, R. et autres, Évaluation de l'Opération Renouveau centrée sur les rendements en français et en mathématiques et sur l'image de soi des élèves (période 1979-1981), Montréal, C.R.D.E., Université de Montréal, 1983.

JASMIN, Bernard, "Réflexions sur le Livre vert", dans Prospectives, vol. 14, nos 1-2, février-avril 1978, p. 70.

KRATHWOHL, R. Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 2, Domaine affectif, Montréal, Éducation nouvelle, 1970.

LEGRAND, Louis, Pour un collège démocratique, 1982.

MARSOLAIS, Arthur, Jean-Louis PARÉ, Paul VALOIS, Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou son équivalent: comparaisons de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec, Dossier technique de l'avis intitulé: Le deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration, Québec, juin 1986.

MICHEL, Pierre, Relance au secondaire, promotions 1982-1983, Situation au 30 mars 1984, Québec, M.E.Q, 1985

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

- L'Adaptation de l'enseignement, Direction générale du développement pédagogique, Service de l'adaptation scolaire, Québec, 1985.

- L'Apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes d'études, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Québec, 1984.

- L'Atelier pédagogique, "Guide pédagogique" no 5, Québec 1967.

- Cadre relatif à l'évaluation des programmes d'études des niveaux préscolaire, primaire et secondaire, Québec, 1982.

- Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques, Direction générale du développement pédagogique, direction des programmes, 1980.

- Calendrier d'application des nouveaux programmes d'études et liste des guides pédagogiques relatifs à ces nouveaux programmes, Direction des programmes, Éducation préscolaire, primaire, secondaire, (document d'information), Québec, 1985.

- Carte nationale des programmes de formation professionnelle, 1983.

- Les Cheminements particuliers de formation de base, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Service de l'adaptation scolaire, Québec, 1985.

- Les Cheminements particuliers de formation de base, (Document d'orientation), Québec, 1985.

- Des convergences en formation professionnelle au secondaire. Québec, 1984.

- L'École coopérative, Polyvalence et progrès continu, ("Documents d'éducation" no 2), 1966, 117 pages.

- L'École milieu de vie (1), à l'élémentaire, Québec, 1971, 36 pages.

- L'École milieu de vie (2). Élémentaire. Organisation pédagogique de l'enseignement élémentaire, Guide pour faciliter le progrès continu de l'élève par l'individualisation de l'enseignement à l'école élémentaire, Québec, 1976, 83 pages.

- L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action, code 49-1070, Québec, 1979, 163 pages.

- L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Québec, 1978.

- L'École s'adapte à son milieu. Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, Québec, 1980.

- L'École, une école communautaire et responsable, Québec, 1982.

- L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), Québec, 1976

- Éducation technologique. Des orientations vers l'action. Québec, 1983.

- Les Élèves doués et talentueux à l'école, État et développement, Québec, 1985.

- Énoncé de politique sur les services complémentaires aux élèves, (Document de consultation), Québec, 1982.

- Énoncé de politique sur les services personnels aux élèves, Direction générale du développement pédagogique, Québec, 1982.

- L'Enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre vert, Québec, 1979.

- L'Enseignement primaire et secondaire. Résultats d'un sondage consultation sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire, Pierre Bouchard, centre de sondage de l'Université de Montréal, Montréal, 1978.

- L'Évaluation dans le système éducatif. Cadre général et perspectives de développement, Québec, 1983.

- La Formation professionnelle au Québec, (Document de consultation) Québec, 1980.

- La Formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau, Québec, 1982.

- La Formation professionnelle des jeunes, (Synthèse de consultation), Québec, 1983, 114 pages.

- Guide d'évaluation en classe. Évaluation générale. Primaire, secondaire. Formation générale, formation professionnelle, 1985.

- L'Organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes, Rapport du groupe Poly, Québec, 1974.

- Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire, Québec, premier tirage, octobre 1979.

- Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire, dixième tirage, version révisée, septembre 1981.

- Rapport d'évaluation de "L'opération consultation" sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire, 1978.

- Rapport du comité sous-ministériel sur l'examen des fonctions de la taille du ministère de l'Éducation, Québec, 1984.

- Rapport du comité sur L'École québécoise et les communautés culturelles, Québec, 1985.

- Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et de l'éducation préscolaire, Québec, 1981.

- Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, Québec, 1981.

- Règlement no 1.

- Règlement no 7.

- Résultats d'un sondage (consultation sur le Livre vert) Québec, 1978, 273 pages.

- Revue de presse sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire. Consultation sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire, Québec, 1979.

- Le secondaire, cahier de renseignements, Québec, 1984.

- Synthèse des audiences nationales, (Consultation sur le Livre vert), Québec, 1978, 170 pages.

- Synthèse des audiences régionales, (Consultation sur le Livre vert), Québec, 1978, 160 pages.

- Synthèse des résultats de consultation, Service de la recherche, Québec, 1978, 203 pages.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, La Mission de l'enseignement obligatoire, Paris, 1984.

- L'avenir de l'enseignement dans des conditions sociales, économiques et techniques nouvelles, Réunion du comité de l'éducation au niveau des ministres, troisième partie.

- Le Devenir de l'enseignement et de la formation professionnelle, Paris, 1983.

- L'Enseignement obligatoire face à l'évolution de la société, Paris, 1983.

- Examen des politiques nationales d'éducation (Canada), Paris, 1976.

PROSPECTIVES, Le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire, volume 4, nos 1-2, février-avril 1978.

SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN, (SRAM), Guide pratique des études collégiales, Montréal, 1986.

SORECOM, Les perceptions à l'égard de la qualité de l'éducation, Rapport, novembre 1985.

THE NATIONAL COMMISSION OF EXCELLENCE IN EDUCATION, A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform, Report to the Nation and the Secretary of Education. United States Department of Education, 1983.

Déja parus dans cette collection

1. Tendances de l'évolution de la société québécoise et priorités qui s'en dégagent pour l'éducation

   Marie Lamarre

2. Des stratégies pour la qualité de l'éducation en Grande-Bretagne et aux États-Unis

   Arthur Marsolais

3. Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France: réformes de systèmes et pédagogie différenciée

   Jacques de Lorimier

4. Le curriculum et les exigences de qualité de l'éducation

   Arthur Marsolais

5. La place des sciences sociales et humaines dans l'enseignement et la recherche: analyse statistique, 1976-1985

   Gilles Boudreault

Hors-série

. Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent: Comparaisons de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec

   Arthur Marsolais
   Jean-Louis Paré
   Paul Valois